PRZYJACIEL SZKOŁY

Nr. 7 5 KWIETNIA 1929 ROK VIII

NOWSZE PRĄDY W SZKOLNICTWIE.

I.

Ideały szkoły twórczej.

Przeciwko tradycyjnej szkole, która nas starych wychowała, wytacza się dziś ciężkie zarzuty: że przeciąża umysły uczniów zbyt obfitym materjałem, zakuwa głowy pracą pamięciową, nie przygotowuje dla życia — niejeden starszy uczeń nie umie listu porządnego napisać — większość wychowanków nie osiąga maximum rozwoju, opuszczają szkołę poszkodowani na wrodzonych specyficznie zdolnościach i zamiłowaniach swoich.

Obok tego szkoła dotychczasowa, dowodzi się, nie uwzględnia należycie popędu czynności młodzieży. W dziecku życie się przelewa, kipi, dziecko lubi być w ruchu, lubi rozprawiać, wypytywać się i dyskutować, a w szkole nic z tego: wtłaczają je w ciasną ławę, skazują na bezruch i milczenie, krępują mu ręce i nogi, zamykają usta — nie wolno mu na własną rękę robić doświadczeń i odkryć, pytać się i radzić — musi ono taką wykonywać pracę, jaką mu się narzuca. Wynikiem tego: zamieranie ruchliwości psychicznej, tego niezbędnego motoru ewolucji wychowawczej, zanik samodzielności oraz brak zadowolenia i radości z pracy.

Śmielsze dzieci po krótszym pobycie w szkole oświadczają wprost, że im się w szkole nie podoba i że wolą pozostać w domu. Całe mnóstwo młodzieży uważa szkołę za największy ciężar młodości, oddychają z ulgą, gdy ją opuszczą, cieszą się, gdy nie potrzebują zaglądać do książki, a wychodzą dla życia mało przygotowani, niezdarni, niechętni do pracy. Z tych to powodów podnosi nowoczesny prąd pedagogiczny reformatorskie hasła: „Więcej swobodnej aktywności dla uczniów! Więcej samodzielności! Więcej radości w szkole.“

Hasła te pragnie urzeczywistnić t. zw. *szkoła pracy*, czyli *szkoła twórcza, aktywna, radosna — szkoła życia.*

Ewolucyjnie wyrasta ona z uświadomionej sobie potrzeby usunięcia rozdźwięku, jaki się zaznaczał pomiędzy szkołą a naturą ucznia a życiem. Naukowym jej podkładem jest filozoficzny kierunek pragmatyzmu, którego głównym przedstawicielem jest filozof James w Ameryce. Pragmatyzm (od greckiego pragma = czyn) powstaje jako reakcja przeciwko nadmiernemu intelektualizmowi i abstrakcyjnym spekulacjom w filozofji, a zwraca się ku badaniom zadań życia praktycznego, czynu. Teorja, choćby bardzo mądra, ale nie dająca korzyści i ulepszeń dla praktycznego życia, to według pragmatystów suchy werbalizm, bez żadnej korzyści — uważać ją należy za nieistniejącą.

W Ameryce też, tej praktycznej i gorączkowo czynnej, powstały pierwsze zaczątki szkoły pracy. Pierwszym jej pionierem to pragmatysta John Dewey, profesor filozofji na uniwersytecie Columbia w Nowym Jorku, gdzie prowadzi znakomicie urządzone seminarjum pedagogiczne i szkołę doświadczalną. Przeniesiony do szkoły pragmatyzm żąda od ucznia czynów, samodzielnych doświadczeń, praktycznych prób. Dlatego też Dewey czyni ośrodkiem zajęć szkolnych prace ręczne (głównie tkackie zajęcia). Zadaniem ich jest posuwać się z uczniami ku coraz dalszym udoskonaleniom techniki i przebywać w skróconym czasie tę drogę, którą zwolna w swej ewolucji szła ludzkość przez wieki. Celem tych prac nie jest przygotowanie się do jakiegoś zawodu, ale pobudzenie zainteresowań naukowych i chęci tworzenia.

Związek nauczycieli w Lipsku zaś stoi na stanowisku, że w doborze prac nie jest miarodajny rozwój ludzkości, lecz raczej rozwój dziecka, rozwój jego właściwości, zamiłowań i potrzeby w poszczególnym wieku. Niezależnie od Deweya rozwija swe poglądy na szkołę pracy Jerzy Kerschensteiner, znany dyrektor szkół w Monachjum, wraz z całą swą szkołą monachijską. Punktem wyjścia stanowią tu prace stolarskie, także robótki kobiece dla dziewcząt. Celem tych prac jest przygotowanie do praktycznego zawodu życiowego.

W Belgji wybija się na czoło system Decrolyego w Brukseli, w Francji Boveta, w Szwajcarji Ferrièra, w Włoszech Marji Montessori. Zasada jest wszędzie ta sama, w wyborze zaś materjału i w sposobach stosowania nowej metody zaznaczają się pewne różnice.

Jakże więc przedstawia się w praktyce nauka w szkole pracy? Już sale szkolne mają tu z reguły inny wygląd aniżeli dotychczasowe nasze jednostajne klasy. Przeistaczają się one w zajmujące laboratorja, muzea, warsztaty. Pełno w nich szaf i półek z modelami, okazami, przeróżnemi materjałami i narzędziami naukowemi. Ciasnych ław, chociażby krótkich, niechętnie się toleruje. Zastępują je wygodniejsze stoły i stoliki, przy których młodzież swobodnie się rozsiada na krzesłach.

Wchodzącego do klasy takiej odrazu uderza żywy ruch, buchające z zapałem podniecenie, z jakiem się rwą wszyscy do roboty. W niższych klasach uczniowie lepią, kleją, wyrzynają różne przedmioty, rysują, malują, wykrawają, modelują z gliny, plastyliny, wykonywują prace tkackie, stolarskie itp. Prace te uskutecznia się nieraz w rzeczywistym warsztacie, w ogrodzie, lesie, kuchni, przyczem jeden uczeń drugiemu radzi, dopomaga, jeden drugiego pyta, powstają dyskusje, próby, plany, kwestje, wrze często w młodej gromadce jak w ulu — swoboda ruchu panuje tu niczem nieskrępowana.

Wszystkie te prace nie są celem samym w sobie, lecz tylko środkiem do celu. Wykonuje je uczeń nietylko dla wytworów zewnętrznych, ale uczy się równocześnie mierzyć, ważyć, obliczać, badać, obserwować, odkrywać, słowem ćwiczy swe narządy zmysłowe, ostrzy swą myśl i wyobraźnię, nabiera mocą własnego, samodzielnego, a miłego wysiłku wiadomości, które dawniej czerpał z suchej książki, lub które mu wlewał w głowę nauczyciel. Nieme dukwienie nad książką, bierne słuchanie wykładu, sztywne siedzenie w ławie godzinami całemi — to wszystko, co dziecko ostatecznie nuży i nudzi, zostaje zastąpione zajęciami, odpowiadającemi ruchliwej naturze dziecka, tak zajmującemi, że młodzi badacze zapominają przy nich o świecie całym. W dawnej szkole na pierwszym planie stał nauczyciel, operujący z wysokości katedry słowem i książką — uczeń był mniej lub więcej receptywnem narzędziem; nowsza szkoła zaś, stwarza dla ucznia warunki samodzielnego działania, uczeń wysuwa się w niej na pierwszy plan i jest silnie aktywnym podmiotem. Sakramentalnemi słowami pierwszej szkoły były: „kierowanie i kontrolowanie ze strony wychowawcy“, drugiej zaś: „wolność i inicjatywa ze strony wychowanka“. Tam na pierwszem miejscu powaga

i prawo szkoły, tu dąży się do samodzielności i samorządu uczniów. Wprawdzie i nowsza szkoła nie może się obyć bez nauczyciela i książki. Jednakże stanowisko i rola obu tych czynników są w szkole twórczej inne niż w szkole tradycyjnej.

Nauczyciel w szkole pracy stoi więcej na uboczu, kieruje nauką dyskretnie, nie narzuca zgóry przygotowanego materjału, wchodząc do klasy sam nieraz nie wie, jaki obrót weźmie lekcja, bo to zależy od kierunku, w jakim się zainteresowanie i prace uczniów rozwiną, zależy od ich pytań, kwestyj, problemów, które poruszą, a których przewidzieć we wszystkiem nie można. I w tem leży także nęcąca siła lekcji, że uczeń zdąża do szkoły z zaciekawieniem, czego się dowie nowego, jak wypadnie odpowiedź na niepokojące go pytanie. Do rozwiązania wszystkich naukowych kwestyj przystępują w pierwszym rzędzie uczniowie sami — nauczyciel jest ich współpracownikiem i pozostaje raczej w odwodzie: podchwytuje myśli uczniów, dorzuca swe uwagi, zachęty, pobudza do refleksji. Uczniowie zwracają się do niego o pomoc i radę, naradzają się z nim, rozstrzygają rzecz o ile możności metodą dyskusyjną.

W nowej szkole nauczyciel nie jest autokratą, nauczającym i doboszującym na lekcji według własnego uznania, lecz jest jakoby zakulisowym reżyserem, pożądanym doradcą i przewodnikiem, stojącym wprawdzie na uboczu, ale obserwującym bystro wszystkich i wszystko, zapobiegającym błędom i niewłaściwościom, krytykującym i podniecającym w pracy — uczniowie zaś są jakoby aktorami, którzy odgrywają swe role i „doboszują“ w klasie.

Jeżeli ustrój dawniejszej szkoły porównamy z monarchją, w której nauczyciel był władcą, rządzącym niepodzielnie, a dopuszczającym tylko „z łaski“ uczniów do głosu, to *szkoła pracy* posiada *ustrój nawskroś demokratyczny*: inicjatywy, normy idą zdołu, od uczniów, najnaturalniejszą formą karności jest samorząd uczniowski. I pod tym względem szkoła pracy odpowiada dzisiejszym prądom politycznym.

Także książka otrzymuje w systemie szkoły pracy nieco odmienne, milsze znaczenie. Dawniej była ona prawieże jedynym środkiem nabywania wiedzy. Dziś obok podręcznika szkolnego istnieją jako środki naukowe w bibljotece szkolnej dzieła z najrozmaitszych działów nauki i beletrystyki, istnieją czasopisma

i gazety, mapy, obrazy, kinematografy, radja, istnieje owo bezpośrednie zetknięcie się ucznia z materjałem nauki czy to w pracy ręcznej, czy ściśle umysłowej. Szkoła pracy uznaje bowiem jako pracę nietylko zajęcia ręczne, ale także ściśle umysłowe. Jedne i drugie mogą i mają pobudzić ruchliwość psychiczną, aktywność ucznia, stać się ogniskiem zainteresowań i różnych pouczeń.

Im uczeń starszy, tem więcej wyzwala się od pracy ręcznej, a tem łatwiej umie pracować umysłowo — książkowo. Uczniowie w wyższych klasach gimnazjum np., podejmując jakiś temat, który ich zajmuje, proszą nauczyciela o wskazanie głównych źródeł, skądby zaczerpnąć mogli materjału. Otrzymawszy wskazówki, rozczytują się, gromadzą materjał, porządkują go, napotkają inne źródła i pokrewne ciekawe myśli, wreszcie, gdy rzecz jest przygotowana, jeden z uczniów wygłasza referat, drudzy krytycznie słuchają go pod przewodnictwem kolegi-specjalisty w tej właśnie dziedzinie. Po wykładzie następuje dyskusja, zwykle bardzo ożywiona, w której temat się rozszerza i pogłębia, wyłaniają się dalsze zajmujące kwestje i zagadnienia, prowadzące do nowych referatów. Jeden z uczniów spisuje protokół, który się odczytuje na początku następnej lekcji, przyjmuje, uzupełnia, poprawia. Jest to zarazem jakoby powtórzenie uprzedniej lekcji. Nauczyciel w obradach tych trzyma się ile możności zdaleka, wywiera pozornie wrażenie biernego słuchacza, wypowiada jednak swe zdanie, skoro to uważa za potrzebne lub skoro go uczniowie proszą o wytłumaczenie jakiej trudności, rozstrzyga spory, bierze udział w dyskusji, poddaje myśli, pomysły, uwagi, podniety. W niektórych gimnazjach np. w Neukoelln pod Berlinem, uczniowie pracujący w ten sposób, nie słyszą nieraz dzwonka, wzywającego na przerwę, nie przerywają nauki przez cały szereg godzin, wyrywają sobie książki i zeszyty z ręki. Oto wspaniały sukces nowej szkoły: książka i pióro dochodzą do swych przynależnych praw i szacunku, stają się rzeczą pożądaną, umiłowaną, znika charakter jakiejś mniej miłej konieczności, jakiegoś malum necessarium, czem tak często były dotąd książki i zeszyty.

I skąd ta cudowna przemiana? Bo dawniej kazano się uczyć i wchłaniać w siebie, a dzisiaj uczeń sam ze siebie, spontanicznie buduje i tworzy, a własne dzieło, prawem efektu,

wznieca zadowolenie, zapał, a „zapał tworzy cuda...", pcha żywiołowo ucznia do książki i nie daje mu spokoju, aż się dostatecznie naczytał, rzecz zbadał i załatwił.

Lecz zasadą szkoły pracy jeszcze w innym kierunku okazuje się korzystną i owocną: w kierunku wychowawczym. Już Platon, Arystoteles, później zwłaszcza Rousseau, Komeński, Pestalozzi, Salzmann, Froebel, Tołstoj, a z naszych pedagogów Piramowicz i Komisja Edukacji Narodowej, Czacki i Liceum Krzemienieckie, Staszic, Trentowski i inni zwrócili uwagę na wychowawcze wartości pracy ręcznej. Wychowanek uczy się tu ładu i porządku, dbałości i ścisłości w pracy, w obchodzeniu się z materjałem i narzędziami naukowemi. Prace, ułożone systematycznie w łańcuch coraz to więcej potęgujących się trudności, wymagają dłuższego wysiłku woli, co budzi i pręży energję, siłę, pilność, wytrwałość. Osiągnięcie wartościowego wyniku wywołuje poczucie własnej potencji i uczy cenić pracę, wykorzenia próżniactwo i lenistwo. W Szwecji, gdzie w wielkiem poszanowaniu jest slöjd, najmniej jest żebraków i włóczęgów — chromi, ślepi, ułomni, chorzy pracują.

Poza tem wspólne prace, czy fizyczne czy umysłowe, wspólne zadania i cele zbliżają towarzyszy do siebie, pozwalają odczuwać zależność jednego od drugiego, jeden drugiemu pomaga, każdy musi brać wzgląd tak na poszczególnych kolegów jak na całe grono jako takie i jego organizację. Wszystko to działa uspołeczniająco, rozwija cnoty altruistyczne, wrażliwość etyczną, poczucie odpowiedzialności. Dawniej w osobnych lekcjach wlewali uczniowi w głowę, że nie wolno mu kłamać, wyrządzać krzywdy, bluźnić, kląć itp., a uczeń, puszczony samopas, musiał poza lekcją posłyszane egzorty w życiu praktycznem stosować. Wiemy, z jakiemi trudnościami połączone jest u młodzieży przeprowadzanie słowa w czyn. Co innego teorja, a co innego praktyka. Wiele zależy od tego, czy wychowanek lekcję moralną zrozumiał, ją sobie spamiętał, nią się przejął. Ale to jeszcze nie daje pewności, czy ją też czynem zatwierdzi. Bo czyn dobry wymaga większego przezwyciężenia siebie. Gołe słowo zwykle nie starczy, by zbudzić u młodzieży reakcję czynną, do tego potrzeba silniejszych bodźców, więc przedewszystkiem samodzielnego, częstszego stosowania normy moralnej w życiu, czyli praktycznego ćwiczenia.

Szkoła pracy stwarza korzystniejsze ku temu warunki, niż szkoła tradycyjna. Stała, ścisła współpraca i bliskie codzienne obcowanie — to kontynuacja życia codziennego w szerszym zakresie. Ile to tam sposobności do ćwiczenia się w przeróżnych cnotach! W ciągłej zależności od siebie, uczniowie stawać się muszą grzeczni, skromni, uważni, posłuszni, usłużni — o jakiś kłamstwach, oszukaństwach, odpisywaniach, odczytywaniach, klątwach i innych wykroczeniach nawet pomyśleć tu się nie da, bo pomściłyby się one w tym momencie dotkliwie na samym przestępcy. Duch solidarności, atmosfera pracy, dążność wspólna do osiągnięcia pięknych, szlachetnych celów, świadomość wykonywania funkcji społecznej, zmuszają każdego z natury rzeczy do pilności i wzorowego zachowania się, czynią kontrolę, moralizowanie, wymierzanie kar prawie że zbyteczne.

Z tego, co powiedzieliśmy, wynika, że do systemu szkoły pracy nadają się najbardziej przedmioty konkretne, które można naocznie badać, śledzić, analizować, z któremi można „coś zrobić", więc t. zw. realja.

Streszczając je, stwierdzamy: Szkoła pracy powstaje jako reakcja wobec niedomagań tradycyjnej szkoły, która, nie uwzględniając dostatecznie natury dziecka, operując nadmiernie literą i słowem, popadała w suchy werbalizm. Mózgom uczniowskim, napychanym teoretycznemi wiadomościami (pod względem dydaktycznym) i gołosłownemi morałami (pod względem wychowawczym), groziło niebezpieczeństwo materjalizmu dydaktycznego (przeciążenia umysłowego) i intelektualizmu (jednostronnego kształcenia rozumu) ze szkodą dla rozwoju uczucia, woli i najważniejszego wytworu ludzkiego: czynu.

Dlatego to szkoła pracy kładzie nacisk nie tak bardzo na nabywanie różnych materjalnych wiadomości, z których uczeń w życiu tak wiele zapomni, ale więcej na kształcenie wszystkich formalnych zdolności i pielęgnowanie chęci twórczej wychowanka, aby mógł zapomocą minimum wiadomości, osiągnąć maximum zdolności i sprawności. W tym celu wzbudza szkoła pracy w wychowanku jak najwięcej aktywności, tak zewnętrznej, jak i wewnętrznej, w przeciwieństwie do dawnej biernej receptywności ucznia. Głównem hasłem jest tu: Learning by doing (uczyć się zapomocą

pracy.) W jaki sposób stara się szkoła pracy urzeczywistnić to hasło?

Zgodnie z powolnym rozwojem dziecka, szkoła pracy zamienia zwolna popęd do zabawy w popęd do pracy. Uwalnia dziecko z kleszczy ław i bezruchu, podsuwa mu zatrudnienia odpowiednie zamiłowaniom wieku, pozostawiając wychowankowi (napozór) wolność wyboru i metody pracy, przez co kształci się i wzmacnia spontaniczność, inicjatywa, indywidualność ucznia. Uczeń, nie wodzony niewolniczo na pasku, nie nękany z zewnątrz różnemi przepisami, wyrabia się od wewnątrz, sam bada, analizuje, „odkrywa", rozwija swą samodzielność. Słowem, gdy dawniej spoczywał punkt ciężkości na momencie statycznym (wpajanie treści naukowej i idei moralnych), to w szkole pracy wysuwa się przedewszystkiem czynnik dynamiczny, funkcjonalny ze strony wychowanka.

Tę samą główną tendencję zauważamy w dziedzinie wychowawczej. Przytrzymywanie ucznia przy pracy aż do szczęśliwego jej wyniku w wymaganej ścisłości i dokładności napręża i wzmacnia jego wolę, wymaga obowiązkowości i pilności. Pielęgnowanie współpracy i współżycie wychowanków, stosunki towarzyskie, swobodne, serdeczne, budzą i rozwijają poczucia społeczne i etyczne, kształcą i uszlachetniają uczucie.

Wszystko to wytwarza się zapomocą żywego dynamicznego procesu wychowawczego, ciągłego, bezpośredniego obcowania uczniów ze sobą i nauczycielem. A obcowaniem tem kierują nie zewnętrzne kontrole i negatywne zakazy: tego nie wolno, a to nie wypada, ale pozytywne urabianie woli od wewnątrz, praktyczne stosowanie zasad moralnych, codzienne, cogodzinne ćwiczenie, co o tyle ma większą wartość moralną wobec powściągów i zakazów, o ile twierdzenie więcej warte niż przeczenie, a życie więcej niż śmierć.

Tak więc system szkoły pracy, uwzględniając lepiej naturalny ustrój wychowanka ze strony psychologicznej i etycznej, chwyta go od wewnątrz, każe ile możności jemu samemu się rozwijać (stanowisko pajdocentryczne) w cały jednolity harmonijny charakter.

Punktem wyjścia i osią wszelkich poczynań jest wychowanek, on sam nad sobą pracuje, tendencją jest, by wychowawca jak najmniej narzucał się uczniowi. Najlepszem wychowaniem jest

to, które wychowawcę samego z dnia na dzień coraz więcej czyni zbytecznym. W tej mierze, jak dojrzewa uczeń, wychowanie heterogenne (ze strony wychowawcy) winno ustępować miejsca wychowaniu autonomicznemu (ze strony samego wychowanka). Ponieważ zatem wychowanek sam całym sobą bierze jak najściślejszy czynny udział w procesie wychowawczym, stosownie do swych zdolności i zamiłowań, dlatego szkoła pracy staje się dlań, prawem efektu, równocześnie szkołą radosną, miłą, tem, czem była pierwotnie: *schole, otium* — pożądanem świętowaniem, używaniem ducha.

Tym sposobem osiągnęlibyśmy najwyższy szczyt rozwoju szkolnictwa: *odium* (wstręt), które z biegiem stuleci przyczepiło się do szkoły, zostałoby szczęśliwie usunięte, szkoła stałaby się znów promiennem słońcem życia ludzkości.

Tymczasem jednak, daleko nam jeszcze do tego. W rozprawie naszej przedstawiliśmy bowiem ideał, do jakiego dąży szkoła pracy. W praktyce zaś napotykamy na poważne trudności, ponieważ rzecz cała znajduje się dopiero *in statu nascendi.* Zmiany tak radykalne, jakie się przygotowują, nie mogą się dokonać ani nagle ani szybko, jak zwolna tylko dokonują się przeobrażenia społeczeństwa, jakich w dobie obecnej jesteśmy świadkami. Lecz te przeobrażenia już się rozpoczęły, a raz zapoczątkowana ewolucja już nie stanie ani się nie cofnie. We wszystkich kulturalnych krajach widzimy brzask nowej szkoły.

Poznań. X. Dr. Mazurkiewicz.

KILKA ZAGADNIEŃ Z NAUKI GEOGRAFJI.

Współczesna pedagogika wszelkie swe poczynania opiera na gruntownej znajomości duszy dziecięcej, wysuwając na pierwszy plan wychowanie powierzonej jej młodzieży. Pedagogika przeszłości natomiast główny swój cel widziała w nauczaniu i gromadzeniu wiadomości.

Podział i układ materjału geograficznego w szkołach w wielkiej nieraz mierze zależne są od dydaktyków, którzy w walce o właściwy cel nauki geografji lub wiodące doń drogi nadali metodzie nauczania tegoż przedmiotu swoisty charakter, rozsze-

rzając lub też ścieśniając jego pojęcie. W ten sposób rozmaite powstały kierunki w nauczaniu geografji.

Zwolennicy **kierunku historycznego** sądzą, że prawidłowo udzielana nauka historji zbudzić musi w uczniach zaciekawienie dla kraju i ludzi, oraz chęć dalszego ich zapoznania. Nauka historji winna więc być, ich zdaniem, punktem wyjścia w nauczaniu geografji, stać się dla niej nietylko przygotowaniem ale niekiedy i uzupełnieniem. Mając np. uczyć o Bałkanach, budować można na wiadomościach historycznych o starożytnej Grecji, Macedonji itd., lub też po przerobieniu tematu geograficznego zadać pytanie: Jak wyglądało tu dawniej?

Inni znów dydaktycy domagają się w nauczaniu geografji uwzględnienia **kierunku kulturalnego**. A ponieważ motorem wszelkiej kultury i cywilizacji zawsze jest człowiek, geografja kulturalna na niego główną zwraca uwagę. Kierunek kulturalny uwypukla stan kultury każdego kraju, pracę kulturalną danego narodu przez wszechstronne oświetlenie jego życia kulturalnego jak: zatrudnienie mieszkańców, ich zwyczaje, oświatę, komunikację, handel, przemysł itd. Praktyka nauczycielska niewątpliwie też potwierdzi, że uczeń prędzej i bardziej zainteresuje się osobami aniżeli przedmiotami, a więc i mieszkańcami więcej aniżeli krajem lub krajobrazem. Ich życie, szczególnie etyczne, na duszę młodocianą wywiera pewien wpływ. Kierunek kulturalny czyni więc zadość najwyższemu celowi wychowawczemu, jakim jest urobienie zacnego charakteru. Liczy się jednak kierunek ten i z wrodzonemi siłami omawianego narodu, jako też ze znajdującemi się w kraju bogactwami, by w ten sposób uczyć zrozumieć jego stosunków gospodarczych, przygotowując ucznia zarazem praktycznie do późniejszego życia.

Są wreszcie i tacy, którzy w nauczaniu geografji przedewszystkiem dążą do wzbudzenia miłości ojczyzny i rodaków. Są to zwolennicy **kierunku patrjotycznego**. Ich podział materjału geograficznego nie uwzględnia więc momentów naukowo-fachowych, lecz jedynie idee narodowe, któremi się kierują, tłumacząc uczniom obecne położenie państwa wobec sąsiadów, mocarstw i świata, możliwości przyszłego rozwoju i świetności. Stąd dalszy wniosek: zdążają oni mianowicie do zrozumienia u uczniów zależności ojczyzny, rodaków i własnej od wpływów

innych krajów, narodów i ludzi. A co wreszcie zatem idzie, odpowiedzialność każdej jednostki wobec ogółu, każdego obywatela wobec państwa.

Zastanowiwszy się nad wartością powyżej wymienionych kierunków, stwierdzić należy, że każdy z nich, aczkolwiek jest jednostronny i tendencyjny, ma i pewne dodatnie strony. Warto więc poświęcić im dlatego nieco uwagi.

Wychodząc z założenia, że geografja jest nauką, że tak powiem, asocjacyjną, łączyć ją nietylko można, ale czasem wprost trzeba bądźto z przyrodą, bądźto z historją. A dopiero podczas koncentracji zrozumieją uczniowie pewne wypadki historyczne z warunków geograficznych (Samosierra). Co się tyczy kierunku kulturalnego, powiedzieć wypada, że ten dawniej w nauczaniu geografji prawie wcale nie został uwzględniony. Jeżeli obecnie dzieje się lepiej, wystrzegać winniśmy się jednak przesady i skrajności. Wątpię dlatego też, czy można zgodzić się na wyeliminowanie wzmianek o krajobrazie, przyrodzie, zależności człowieka od warunków lokalnych, ponieważ zbytnie jego wywyższenie się nad niemi doprowadziłoby do błędnych w nauce rezultatów. Patrząc na trzeci kierunek w nauczaniu geografji, przyznać trzeba, że i jego dążenia pozbawione nie są słuszności. Niewątpliwie bowiem i nauka geografji przyczynia się do podniesienia miłości ojczyzny, rodaków i poczucia ducha obywatelskiego, może nawet więcej jeszcze, niż to czyni nauka historji, ponieważ w niej poznaje uczeń teraźniejszość i to, co naprawdę obecnie istnieje.

Jeżeli nowoczesna pedagogika szczycić się może coraz większą znajomością duszy dziecięcej, to uwzględnić ona też winna dążenie dziatwy do aktywności. Zobaczmy, co pod tym względem dzieje się w nauczaniu geografji. Zasada aktywności dwa obejmuje pierwiastki, mianowicie wrażenie i wyrażenie.

Wrażenia zdobywamy zapomocą wszystkich zmysłów, najczęściej lecz niewyłącznie, przez wzrok. Posługujemy się nim podczas oglądu, obserwacji i reprodukcji widzianego. By zdobyć jasne pojęcia, poznawają uczniowie zjawiska geograficzne na polu, za miastem, wogóle tam, gdzie je się spotyka. Służą do tego wycieczki szkolne i — o ile możności — nauka na powietrzu. Pojęcia, jak zbocze łagodne, strome itd. przyswa-

jają sobie dzieci nietylko wzrokiem, lecz i motorycznie, idąc pod górę lub schodząc z niej wdół. Warto też pamiętać na wycieczkach o ćwiczeniach w mierzeniu odległości, długości, wysokości czy to „na oko“, czy też zapomocą kroków lub miary. Wycieczki odbywamy w najbliższą, a później i w dalszą okolicę. Służy ona zarazem jako przedmiot obserwacji. Uczniowie zwracają uwagę na rodzime niebo, najbliższy krajobraz, na wpływy atmosferyczne i geologiczne oraz pewne prawa zależności, które nimi rządzą, wysnuwając wnioski dla klimatu, życia gospodarczego i innych zjawisk geograficznych. Oprócz bezpośredniego poglądu na rzeczywistość mamy jeszcze w nauce geografji pośredni, któremu służą wszelkie pomoce naukowe jak mapy, atlasy, globusy, telurja, rysunki, obrazy, ryciny, przezrocza, widoki, fotografje, opisy podróżników itd. Wszystkie te surogaty jeden mają cel, dać uczniom to lub owo pojęcie geograficzne. Od osobowości uczącego zależy, ile materjału geograficznego dzieci zdobędą zapomocą owych sztucznych środków naukowych przez pracę własną, samodzielną i twórczą.

A sprawdzianem własnego wysiłku jest drugi pierwiastek aktywności, to jest wyrażanie się. Odbywa się ono w różnoraki sposób za pośrednictwem słowa, pióra, modelowania, rysowania i wycinania. Pomijam tutaj pierwsze dwa sposoby jako oddawna znane i stosowane, zwracam się natomiast do modelowania.

Modelowanie jest wprost konieczne, jeżeli chodzi o zdobycie pojęć zasadniczych. Wrócimy do pierwszego naszego przykładu. Po odbytej wycieczce dzieci w klasie ulepią z gliny lub plastyliny ów pagórek, po którym biegały, z takiemi właściwościami, z jakiemi się im przedstawił. Wymodelują one więc pagórek, po jednej stronie więcej pochyły, po drugiej mniej, oznaczą również, gdzie jest porosły trawą i wrzosem, a gdzie tylko pokryty piaskiem. Poleca się też, o ile to możliwe, wymodelowane przedmioty i zjawiska geograficzne rysować. Jeżeli chcemy przedstawić na rysunku np. ów pagórek, który dzieci oglądały, a następnie lepiły, zaleca się dla późniejszego zrozumienia mapy, wykonanie ćwiczeń przygotowawczych. Kładzie się w tym celu na modelu w równych odstępach pierścienie druciane. Uczniowie wtedy dostrzegą, że pierścienie strome zbocza gęściej

pokrywają aniżeli łagodne, co następnie wyrażają zapomocą rysunku. A stąd do zrozumienia znaków warstwicowych na mapie już niedaleko. Wymodelowane przez dzieci w piasku pagórki, zatoki, wyspy, delta, reljefy na wyższym stopniu, nieraz dobitniej świadczą o rezultatach nauki, logicznem myśleniu, wnioskowaniu, dowodzeniu, aniżeli suche opisy lub definicje. Dla przykładu przypomnę tutaj tylko odtwarzanie w piaskownicy biegu Wisły i zwrócenie przy tem bacznej uwagi na różnicę w szerokości jej koryta, co dzieci odpowiednio przedstawiają zapomocą zabarwionego piasku. Podobnie ma się sprawa przy rysunku. I tu musi dziecko, rysując bieg rzeki, pamiętać o tem, że inna jest jej szerokość u źródła, a inna przy ujściu. Ponieważ już wspomniałem o rysunku, powiedzieć wypada o nim jeszcze słów kilka.

Rozmaite są rodzaje rysunku. Myślę tu w pierwszym rzędzie o rysowaniu map. Oddawna praktykowane przerysowywanie mapek mało przynosi pożytku. Ważniejsze o wiele jest ich szkicowanie, albowiem od szkicu domagać się można zamiast zwykłej geograficznej drobiazgowości największej przejrzystości i jasności.

Podczas gdy rysowane mapy przedstawiają stosunek jednych zjawisk geograficznych do drugich, celem rysunku pojęciotwórczego jest dokładne odzwierciedlenie pewnych zjawisk geograficznych z istotnemi ich cechami. Rysunki tego rodzaju być winny bardzo proste, wykonane kilkoma jedynie kreskami, które oznaczają typowość omówionego objektu. Znamy w geografji również przedstawienie pewnych zjawisk zapomocą wykresów. Rysunki-wykresy muszą jednak być wykonywane starannie, linjałem i cyrklem, o ile służyć mają celom porównawczym.

Wykresami unaocznić można: ilość opadów, stan temperatury, rozwój komunikacji, produkcji, przemysł, gęstość zaludnienia, obszar lądów i dużo innych jeszcze zjawisk. I wreszcie ilustrujące czyli obrazkowe rysowanie stosujemy w nauce geografji, choć mniej może niż w innych przedmiotach.

Ponieważ chodzi w niem nieraz o wierne oddanie szczegółów, (np. typowych strojów ludowych) zaleca się je ostrożnie stosować, mianowicie na stopniu niższym.

Wiadomo również, że i w nauce geografji dzieci pracują nożycami i papierem kolorowym, wycinając kompasy, fazy

księżyca, plan klasy lub nalepiając wycięte domki na pudełkach od zapałek, rekonstruując następnie z nich wioskę rodzinną wraz z jej najbliższą okolicą. Na wyższych stopniach zazwyczaj mniej się uwzględnia wycinanie i modelowanie, kładąc tem większą wagę na ćwiczenia, które bardziej bezpośrednio przygotowują ucznia do praktycznego życia, z którem niebawem będzie miał sposobność się zetknąć.

Dążenie do aktywności zaspakaja się u starszych uczniów przez zwrócenie ich uwagi na lekturę podróżniczą, na artykuły geograficzne w gazecie, nakolekcjonowanie widokówek, kamieni itd., wreszcie łączy się pewne oddziały geograficzne (np. gospodarczy) z matematyką i życiem, (przyrost ludności, bezrobocie w odsetkach wyrażone i inne aktualne zagadnienia należy poruszyć.)

Nowe prądy, znamionujące naukę geografji, zajmują się również problemem: Czy należy uczyć geologji w szkole powszechnej. Bezwzględnie, że tak, o ile ta jest nieodzowna dla zrozumienia zjawisk geograficznych pod względem naukowym, praktycznym lub dydaktycznym. Szkoła bowiem ma obowiązek przyswoić dzieciom w przystępnej formie zdobycia nauki i je dostosować do praktycznego życia tak, żeby przyszły rolnik poznał najważniejsze właściwości gleby, górnik minerały, kupiec — ojczyzny surowców, marynarz — kanały, morza, wyspy itd. Wreszcie i z powodów dydaktycznych domagać się trzeba, żeby uczniowie szkoły powszechnej zaznajamiali się z elementarnemi zjawiskami geologicznemi, dlatego też, że one są podstawą dalszych wiadomości geograficznych (węgiel i ruda żelazna; przemysł górnośląski i gęstość zaludnienia oraz inne następstwa). W życiu codziennem dzieci mają nadto możność obserwowania zjawisk geologicznych lub analogicznych np. gliniaste zbocze wzgórza po deszczu, zamulanie łąk podczas powodzi, torfowiska, kurczenie się upieczonego jabłka, gdy ostygnie, przypadkowe odciski na węglu kamiennym itp. Z tych zjawisk przejdzie nauczyciel do pokrewnych, wreszcie do pośredniego poglądu na mapce geologicznej, zbioru kamieni itp. pomocy naukowych.

Wkońcu kilka uwag o zagadnieniu meteorologicznem, któremu dydaktycy również poświęcają swą uwagę. Już na stopniu niższym mamy jego zaczątki w postaci obserwacyj pogody, wiatru, opadów, temperatury, na wyższym stopniu uzupełniamy owe

spostrzeżenia po zapoznaniu uczniów z elementarnemi prawami fizykalnemi. Z postrzeżeń tych wyciągnąć należy także praktyczne wnioski jako też sprostować na podstawie zapisków i obliczeń błędne, przesadne i zabobonne nieraz mniemania ludu, szczególnie wiejskiego, które ten wyraża w znanych przysłowiach jak: Nowy Rok pogodny, zbiór będzie dogodny. Pogoda na Nikodema — cztery niedziele deszczów niema. Na św. Jakób chmury — w zimie śniegu fury. Gdy rychło liść opada, zima ostra bywa rada. Grzmot w maju — sprzyja urodzaju.

Ustalenie poglądu na klimat rodzimy, ilość opadów u nas itp. tem lepsze budzi zrozumienie dla klimatu tropikalnego Afryki, braku opadów w Australji, lodowej strefy podbiegunowej. Zaznajomienie się z mapkami meteorologicznemi częściowo potwierdzi obserwacje i doświadczenia uczniów i przekona ich, jaką ważną przysługę te im oddać mogą przed wyruszeniem na wycieczkę, szczególnie w górach.

Reasumując to, czem zajmuje się nowoczesna metodyka w nauce geografji, stwierdzić należy, że zwraca ona uwagę na sposoby przyswajania wiadomości geograficznych uczniom, uwzględniając również ich pęd do aktywności i wypowiada się za włączeniem nauczania geologji i meteorologji do nauki geografji w zarysach elementarnych.

Poznań. M. J. Toma.

KWESTJE ELEMENTARZA W OGÓLNOŚCI A „*OJ DANA*“ IKERTA W SZCZEGÓLNOŚCI.

II.

A teraz kwestja druga, mianowicie kwestja układu elementarza pod względem fonetycznym, stopniowego wprowadzenia prawideł ortografji i pisania jako trudności technicznej. Te trzy problemy chciałbym omówić wspólnie.

Jeżeli w historji elementarza sięgniemy nieco wstecz, to zauważymy, że przestrzegano skrupulatnie, aby te trzy czynniki nie wchodziły ze sobą w sprzeczność, lecz aby pokonywanie trudności w czytaniu, pisaniu i ortografji postępowały stopniowo. Dziś ścisłe przestrzeganie tych czynników nie jest już koniecznie głównym warunkiem dobrego elementarza, szczególnie, gdy chodzi o układ elementarza pod względem fonetycznym i pod względem pisania. Jeżeli chodzi o pierwszy z pomiędzy tych dwu czynników, to wiemy z praktyki, że pod tym względem nie natrafiamy u początkujących na żadne trudności. A więc przestrzeganie tego czynnika, jako cechy dobrego układu elementarza, możemy uważać za zbyteczne. Także, jeżeli chodzi o techniczne trudności w pisaniu, to

i tu niekoniecznie trzeba przestrzegać stopniowania, gdyż z chwilą, kiedy dzieci pokonały już trudności związane z pisaniem elementów liter, to zestawienie ich w całe litery nie sprawia im prawie żadnego trudu. Drobne wyjątki stanowi pisania dużych liter.

Gdybyśmy wzięli pod uwagę tylko czytanie, to elementarz powinienby mieć mniej więcej taki układ:

Nasamprzód samogłoski: *a, o, u, ó, i, e, y, ą, ę,*
potem spółgłoski dźwięczne twarde: *b, m, w, n, d, z, dz, ż, dż, r, rz, g*
następnie spółgłoski dźwięczne miękkie: *bi, mi, wi, ń, l, ź, dź, j, gi,*
później spółgłoski bezdźwięczne twarde: *p, f, t, s, sz, cz, k, ch, h,*
wkońcu spółgłoski bezdźwięczne miękkie: *pi, fi, si, ć, ki, chi, hi.*

Ze względu na techniczną trudność pisania układ elementarza powinien być następujący:

Małe litery:		Duże litery:	
1 grupa:	*i, u, w,,*	1 grupa:	*U, Y,*
2 „	*l, t, ł, b,*	2 „	*O, C, G, E,*
3 „	*u, m, r,*	3 „	*S, L, Ł, T, F, P, B, R, I, J,*
4 „	*c, o, a, d, x, e,*		*H, K, Z,*
5 „	*h, k, p,*	4 „	*N, M, W, A,*
6 „	*j, y, g,*	5 „	*X.*

A teraz ortografja. Tu trzeba skrupulatnie przestrzegać stopniowania pod względem trudności, mianowicie:

1. Po spółgłosce następuje zawsze samogłoska.
2. Spotykają się dwie spółgłoski, z których każda należy do oddzielnej sylaby, np. *pił-ka.*
3. Spotykają się dwie spółgłoski należące do jednej i tej samej sylaby np. *jo-dła.*
4. *sz, cz, szcz, ą, ę,* wyraz: *jest.*
5. Zbieg samogłosek: *ie, ia* itd.
6. Dwie spółgłoski na początku wyrazu.
7. Dwie spółgłoski na końcu wyrazu.
8. *Je, ja, jo* itd.
9. Zbieg spółgłosek (więcej niż dwie)
   a) na początku wyrazu czyli sylaby,
   b) na końcu wyrazu czyli sylaby.

Ciąg dalszy według znanego podręcznika ortograficznego Boguckiej Niewiadomskiej, Warnkówny: „Pierwsze ćwiczenia do nauki poprawnego pisania“.

Ponieważ żadnego z wspomnianych czynników nie można traktować oddzielnie, lecz zawsze z uwzględnieniem innych, przeto już tem samem wyklucza się, aby stopniowanie trudności w czytaniu, pisaniu i ortografji szło równomiernie, będzie trzeba robić tu i owdzie skoki i to czasem dość poważne.

Wiemy z doświadczenia, że przy końcu pierwszego roku nauczania dzieci mogą już stosunkowo dobrze czytać, ładnie pisać, a ortografja jest zazwyczaj bardzo słaba. Jest to objaw zupełnie naturalny. Przerabiając np. w czytaniu *ó*, zapoznajemy dzieci równocześnie z odpowiedniemi regułami ortografji, naturalnie

w sposób bardzo przystępny, mimo to jednak trafiają się często błędy. Dlaczego? Bo dziecko, chociażby odnośnej reguły nie zapomniało, jednak myśląc jeszcze w sposób bardzo prymitywny, nie umie jej zastosować w pewnych odmianach wyrazów, a co dopiero ma począć z wyjątkami, które już i w elementarzu zachodzą. Z mniejszemi i mniej szkodliwemi skokami mamy do czynienia, biorąc pod uwagę stosunek czytania do technicznej trudności pisania, tem bardziej, że, jak już wspomniałem, kreślenie liter nie sprawia dziecku wielkiej trudności. Tam więc, gdzie możnaby ostatecznie robić skoki bez jakiejkolwiek szkody dla całokształtu nauki elementarnej np. w pisaniu, przystosowując stopniowanie jego pod względem trudności do analogicznej strony czytania, tam de facto, prawie że stopniowania niema; szczególnie przy małych literach. Natomiast jeżeli chodzi o stopniowe pokonywanie trudności w ortografji w związku z czytaniem i pisaniem, gdzie najmniejsze skoki są bardzo szkodliwe, musimy bez zastrzeżeń przyznać, że niema elementarza, któryby pod tym względem nie „grzeszył".

Weźmy bowiem pod uwagę jakikolwiek elementarz. Zauważymy, że wyrazy takie, jak: *mój, sól, Bóg, rura* (jeżeli chodzi o *ó* lub *u*), albo: *chleb, Henio* (*h* lub *ch*), lub: *wieża, grzyb* (*rz* i *ż*), zachodzą w każdym elementarzu dość wcześnie. Ale trudno złemu zaradzić; bowiem bez takich i podobnych wyrazów nie możnaby często utworzyć zdania, albo zasób zdań pod odnośną literą byłby bardzo nikły, co znów opóźniłoby naukę czytania, gdyż czytać płynnie można nauczyć dziecko jedynie częstem ćwiczeniem i to przy ciągłem wprowadzeniu coraz to nowych wyrazów.

Ponieważ, jak już poprzednio zaznaczyłem, układ elementarza pod względem fonetycznym nie jest kwestją pierwszej wagi, nie będę przeto udowadniał, jak dalece pod tym względem jest zastosowany elementarz „Oj dana". Chciałbym tylko zaznaczyć, że skoki, które autor pod tym względem w układzie robi, są minimalne. Wspomnę jeszcze o nich później, przy omawianiu t. zw. czynników wewnętrznych.

Co do kwestji kaligrafji i ilustracji, to jedno łączy się z drugiem, jako czynniki wychowania w kierunku piękna. Pod tym względem elementarz powinien być doskonałym wzorem dla dziatwy, szczególnie dla tej, której otoczenie jest częściowo lub nawet zupełnie pozbawione tych walorów.

Mówiąc o pięknem piśmie, trzeba poruszyć kwestję cieniowania liter. Uderza nas, że autor elementarza „Oj dana" nie cieniuje liter. Nie wiem, czy zaliczyć to do stron dodatnich, czy też ujemnych. Coprawda pismo może też bardzo ładnie wyglądać bez cieniowania, ale tylko „wyrobione", a nie u dziecka, które zaczyna dopiero pisać i z trudem nadaje literom piękne formy. Oczywiście, gdyby dziecko tak pisało (po roku nauki), jak to autor wskazuje w swoim elementarzu, to nie możnaby mu czynić żadnego zarzutu. Może autor dlatego nie cieniuje liter, aby szybciej pisać? Ale dziecko, pisząc szybko, nie nadaje literom odpowiedniego kształtu, a tem samem nie może wyrobić sobie pięknego pisma.

Podobny prąd panuje w Niemczech, gdzie w niektórych szkołach zniesiono cieniowanie liter i stworzono t. zw. „swobodne" litery, które jednakże wielkiego zadowolenia dotąd nie przyniosły. W literach cieniowanych uwydatnia się pewna

praca i staranność, patrząc zaś na niemieckie litery „swobodne", ma się wrażenie niedbalstwa.

Zaopatrując „Oj dana" w ilustracje barwne, miał autor widocznie na względzie rozbudzenie jak największego zainteresowania u dzieci; ale wiemy z doświadczenia, że dziecko interesuje się nowością bardzo krótko i znowu szuka czegoś nowego. Co innego z uczniem starszym, któremu ilustracja barwna służy nietylko jako zwykły obrazek, ale zmusza też umysł jego do kombinowania. Że obraz barwny, lecz niedoskonały, nie daje tego, czego się spodziewano na podstawie eksperymentów psychologicznych, odczuły inne narody dawno, np. Niemcy, którzy już przed ostatnią wojną używali w szkołach swych elementarzy z ilustracjami kolorowemi, a obecnie prawie wszystkie skasowali, gdyż przekonali się, że lepsze usługi oddaje dobra ilustracja jednobarwna (np. u nas w „Elementarzu powiastkowym" Falskiego), aniżeli mierna kolorowa; elementarze zaś z doskonałą ilustracją barwną okazały się za drogie. Wysoką cenę elementarza „Oj dana" (3,60 zł) możnaby obniżyć przez zastąpienie ilustracyj barwnych jednobarwnemi, na wzór elementarza Falskiego, w którym to ilustracje pod względem artystycznym stoją o wiele wyżej.

Lepsze ilustracje barwne niż „Oj dana" posiada elementarz Kłosińskiego.

Kwestje, dotychczas przeze mnie poruszone, dotyczą czynników, które rzucają się odrazu w oko; możnaby je nazwać zewnętrznemi.

A teraz nieco o tak zwanych czynnikach wewnętrznych.

Elementarz, czyli pierwsza książka do czytania, powinna jak najbardziej przestrzegać zastosowania treści swej do właściwości duszy dziecka, tem bardziej, że książka ta dla większości nowicjuszów jest wogóle pierwszą książką, od której ci mali żądają, aby dała im wszystko to, czego pragną; a wymagania ich są wygórowane. Dziecko (niekoniecznie inteligentne), już po pierwszem przewróceniu kartek, oceni daną książkę dość trafnie. Powie np. „tam niema konika, który ciągnie wóz", albo „niema kota, który złapał myszkę" itp. Dziecko żyje tem, co go najbardziej interesuje i żąda od swego otoczenia, aby go zrozumiało i pomagało mu do osiągnięcia wymarzonego celu.

Te cechy duszy dziecięcej powinien każdy autor elementarza w jak największym stopniu uwzględnić, redagując odpowiednio treść elementarza. Ale poprzestać na tem nie można. Życie dziecka przed wstąpieniem do szkoły opiera się przeważnie na zabawie. Dlatego też najnowsze prądy pedagogiczne idą w tym kierunku, aby całą naukę w pierwszym roku podać dzieciom w formie zabawy. Z drugiej strony zachodzi obawa, że nauka, podawana tylko według tej metody (jak to czyni Ikert w „Oj dana"), pociągnie za sobą skutki ujemne, bo dziecko, przyzwyczajone tylko do zabawy i przyjemności, niełatwo pojmie później obowiązki i rygor pracy.

Elementarz ma charakter ogólnokształcący; uwzględnia naturę dziecka i prawa psychiczne, które niem kierują. Treść czytanek uwzględnia w wielkiej mierze otoczenie dziecka i jego swojszczyznę np. dom, ulicę, zabawę, Boga, bajki, wojsko, komunikację itp. Wiersze są treści podobnej. Nie brak też zagadek i żarcików pełnych humoru, niema natomiast czytanek, któreby mieściły wiadomości z historji i geografji. Czytanki są w ten sposób ujęte, że

nauka moralna jest ukryta; dziecko czyta, że ktoś postępował dobrze lub poprawnie się zachowywał i dlatego powodzi mu się dobrze i wszyscy go szanują. Natomiast niegrzeczne dzieci nie mają przyjaciół i często spotykają je nieszczęścia. Co do treści czytanek pod względem środowiska, to „Oj dana" jest raczej zastosowana do szkół miejskich. Można o tem wnosić z następujących czytanek: „Warta idzie", „W ogrodzie zoologicznym", „Henio u harcerzy", „Nasza fara" itp. Również imiona w tym elementarzu używane, rzadko spotyka się u ludności wiejskiej; wogóle życie opisane w tym podręczniku, jest wzięte za mało ze wsi.

Wkońcu chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na niektóre „drobnostki", które także mają swoje znaczenie. Otóż stanowczo za wcześnie, bo już na pierwszej stronie elementarza Ikerta można zauważyć wyrazy zakończone spółgłoską, np. „mam". Na stronie 5 zaczyna się zbieg samogłosek, może też nieco za wcześnie. Na stronie 8 spotykamy się z pierwszemi drukowanemi literami. Autor wprowadza odrazu 8 drukowanych liter. Możnaby mu zarzucić, że jest ich naraz za wiele, aczkolwiek w innych elementarzach spotyka się coś podobnego, np. w „Szkółce dla młodzieży" przerabia się w pierwszym drukowanym ustępie wszystkie samogłoski i większą część spółgłosek, a w ustępach dalszych powtarza się je z dodaniem pozostałych. Jest tylko ta różnica, że w elementarzu drukowane litery następują dopiero po poznaniu już wszystkich pisanych. Ma się więc do czynienia zawsze tylko z jedną nową trudnością. Natomiast w elementarzu „Oj dana" jedna trudność nie została jeszcze w zupełności pokonana (zaznajomienie dzieci z wszystkiemi literami pisanemi), a już następuje druga. Pomimo, że alfabet łaciński — drukowany — niebardzo różni się od pisanego (t. zn. nie ma dużo kontrastów zasadniczych), jednak czynnik ten, t. zn. równoczesne zaznajamianie dzieci z literami drukowanemi i pisanemi (przy obecnym układzie „Oj dana") stwarza niemało trudności w szybkiem przyswajaniu sobie jednych i drugich. Musimy zawsze o tem pamiętać, że mamy do czynienia z początkującymi, z dziećmi, które przed wstąpieniem do szkoły były wolne jak ten „ptaszek w powietrzu"; więc za dużo przymusowych wrażeń naraz może pociągnąć za sobą zniechęcenie do nauki, a tem samem może stanowić pewną ujmę w ogólnym rozwoju psychicznym dziecka. — Zbieg spółgłosek w środku wyrazów przychodzi już na stronie 11. Nie miałbym nic przeciw temu, gdyby nie chodziło tu w grę nienaturalne dzielenie wyrazów; autor dzieli np. *moc|ny, ład|ny*, itd., gdy tymczasem według „Zasad ortografji polskiej" Łosia powinno się dzielić bardziej naturalnie, a więc: *mo|cny, ła|dny* itd. Ten sposób dzielenia wyrazów, zaoszczędza dzieciom wiele trudu przy ortografji. Niezgodność pisma z brzmieniem wyrazów zachodzi także za wcześnie. Mojem zdaniem wystarczyłoby, gdybyśmy się tą sprawą zajęli dopiero w pierwszych czytankach, tj. po ostatecznem pokonaniu zasadniczych trudności w czytaniu i pisaniu. Narazie możnaby ostatecznie zostawić *ó, rz* i spółgłoski *b, d, g, w* przy końcu wyrazów.

Z drugiej strony podnieść należy korzystny dobór różnorodnych wyrazów, które nie dają dzieciom sposobności do czytania napamięć np. na stronie 4: *emil, ira, mira, mila.* Również dodatnią stronę tego elementarza stanowią już od samego początku, przy poszczególnych literach, zachodzące ustępy, tworzące

logiczną całość, w przeciwieństwie do innych elementarzy, gdzie używa się często (w niektórych elementarzach wyłącznie) oderwanych wyrazów, względnie zdań.

Ustępy, o których właśnie wspomniałem, składają się na początku z krótkich zdań: całość ta wydaje się być trochę nienaturalna, bo chociaż dzieci niezawsze używają zdań pełnych (szczególnie podczas zabawy), jednakże skróty takie, jakie w tych ustępach zachodzą, są rzadkością. W ustępach dalszych, w miarę powiększenia się zasobu wyrazów, nienaturalność ta powoli zanika.

Między innemi zauważyłem, że autor pisze imiona własne małemi literami, w przeciwieństwie do wielu innych elementarzy, np. Dargielowej „Chcę czytać", Falskiego „Elementarza powiastkowego", „Elementarza" Bernadzikiewicza itp. (Szczegół ten zachodzi oczywiście tylko dopóty, dopóki dzieci nie zostaną zaznajomione z dużemi literami.)

Sądzę jednak, że zastąpienie dużych liter, chociażby tylko przejściowo, małemi literami jest błędne. Nie chcąc pod tym względem naśladować autora elementarza „Oj dana", miałem zamiar w miejsce małych liter przy imionach własnych natychmiast wprowadzić litery duże. Zauważyłem przytem, że niektóre litery duże, po przerobieniu już pięciu małych liter, pisały dzieci odrazu dość poprawnie np. *O* i *A*. Na małe trudności napotkały dzieci przy pisaniu *L*, natomiast *I* wydawało im się dość trudne — i bez pomocy (u niektórych dzieci) trudno było się tu obyć. Trudności te nie były więc wcale tak odstraszające, żeby nie można było dać sobie rady z niemi. Pomimo to, przerabiając stronę 6, porzuciłem duże litery. Składały się na to różne powody. 1. Dzieci nie były jeszcze tak dalece wprawione, aby dokładnie odróżniały, dlaczego nazywamy jedne litery małemi, a inne dużemi; widziały przecież, że niektóra litera „duża" jest mniejsza od „małej", np. *I* — *f*. 2. Zaczęły one pisać niektóre wyrazy zupełnie niepotrzebnie dużemi literami (podobnie jak w języku niemieckim pisze się wszystkie rzeczowniki dużemi literami). Więc, chcąc nie chcąc, chociaż z wielkiem niezadowoleniem, musiałem nadal w tym wypadku trzymać się niewolniczo elementarza.

Autor elementarza „Oj dana" załatwia się z dużemi literami dość szybko, na pięciu stronicach bowiem poznają dzieci wszystkie duże litery pisane i drukowane w następującym porządku: *O, U, J, I, C, H, K, Z, W, P, S, — L, Ł, T, F, D. — B, E, N, M, — A, G, R.* — Nie wprowadza zatem *X* i *Y*. Sposób zapoznawania dzieci z niemi jest dobry. Ustępy, obejmujące duże litery są: zaadresowana koperta, list, obchód imienin, w którym to ustępie wymienia się imiona i nazwiska osób, biorących udział w tej uroczystości itp. A to wszystko z otoczenia dziecka.

Do stron ujemnych elementarza zaliczyłbym jeszcze brak linjamentu. Dzieci, widząc wzór kaligraficznego pisma w linjach, które utrzymują stosunek co do wielkości pomiędzy poszczególnemi literami, i naśladując takowe, wyrabiają sobie pismo regularne i zachowują je, pisząc później bez linij.

Brak też, jak zresztą i w innych elementarzach, ustępów pobudzających umysł dziecka do rachowania, na czemby nauka ta bezwątpienia zyskała.

Reasumując wszystkie cechy omówionego elementarza, dochodzę do przekonania, że jest on jednym z najlepszych elementarzy, szczególnie dla szkół

miejskich. Gdyby się jeszcze dały uzupełnić wspomniane braki, mogłyby i szkoły wiejskie używać go z równą korzyścią.

Kończąc, chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na zasadnicze różnice między elementarzem „Oj dana" a elementarzem „Chcę czytać", który to w naszym powiecie (pow. kościański) jest najbardziej rozpowszechniony. Otóż

1. W „Oj dana" wyrazy są podzielone na zgłoski, o czem zresztą już mówiłem. W „Chcę czytać" ukazują się wyrazy od samego początku w całości.

2. W związku z uwagą poprzednią, przy zastososowaniu elementarza „Oj dana" czytają dzieci od strony 10 począwszy dość gładko, czego nie mogłem zauważyć, posługując się elementarzem „Chcę czytać."

3. W „Oj dana" zostają dzieci zapoznane do strony 13 (włącznie) z 17 literami, podczas gdy autorka elementarza „Chcę czytać" wprowadza na 14 stronie dopiero szóstą literę.

4. Autor „Oj dana" zaopatrzył elementarz swój w pismo takie, jakiego się zazwyczaj używa, natomiast Dargielowa wprowadza do swej książki pismo zupełnie nienaturalne.

5. W „Oj dana" ukazują się litery drukowane już na stronie 8, podczas gdy w „Chcę czytać" dopiero na stronie 25.

6. Elementarz „Oj dana" zapoznaje dzieci z dużemi literami dopiero na stronie 38, po poznaniu wszystkich małych liter; natomiast w elementarzu „Chcę czytać" pierwsze duże litery ukazują się już na stronie 16, po przerobieniu tylko sześciu liter małych.

7. Ustępy przy poszczególnych literach tworzą w elementarzu „Oj dana" pewną logiczną całość i nie spotyka się tam wyrazów oderwanych jak w elementarzu p. Dargielowej „Chcę czytać".

8. W elementarzu „Chcę czytać" poznają dzieci nową literę zapomocą analizy pewnego wyrazu; jest to metoda dość stara. Natomiast w elementarzu „Oj dana" poznają dzieci nową literę, względnie głoskę, na podstawie omówionej ilustracji i pogadanki.

Pomimo, że elementarz „Oj dana" posiada dużo stron dodatnich w porównaniu z elementarzami innemi, napotyka się na trudności przy wprowadzaniu go do naszych szkół, raz z powodu wysokiej ceny, do której należy dodać jeszcze opłatę za ewentualną oprawę, o czem już wspomniałem, a po drugie może i dlatego, że nowa rzecz zazwyczaj nieszybko zyskuje sobie zaufania.

Omawiając kwestję elementarza i porównując „Oj dana" z innemi elementarzami np. z „Chcę czytać", stwierdzić należy, że nigdy nie podręcznik, lecz zawsze nauczyciel jest tym czynnikiem twórczym, który prowadzi do celu i to w każdej dziedzinie nauczania.

Od umiejętności zwalczania przeszkód w nauczaniu zależy stopień doskonałości pedagoga. Ale niezawsze własności psychiczne dziecka stanowią przeszkodę w formowaniu jego charakteru; często dziecko współdziała ze swym mistrzem. Zdolności dziecka i jego wola, to materjał i przyrządy potrzebne dla nauczyciela. Niech tylko potrafi niemi się posługiwać, a jego mozolna praca uwydatni się i przyniesie zadowolenie i pożądane wyniki.

Łuszkowo. Szlandrowicz.

BATIK W SZKOLE.

Pomiędzy sztuką dziecka, a sztuką ludu zachodzi wyraźne podobieństwo. I tu i tam sztuka jest prymitywna, a nawet twierdzić można z całą pewnością, że obie tak długo zachowują swe piękno i urok, jak długo nie straciły form prymitywnych. Tak w sztuce dziecka, jak i ludu wpływ sztuki nieprymitywnej może być tylko ujemny. Dziecko, naśladujące twórczość starszych, a lud sztukę poważną, tworzą jeno karykaturę tego, co było piękne.

Są również i techniki malarskie, które można stosować jedynie w obrębie form prymitywnych. Do tych należy batik.

Czarujące są w swej naiwności pisanki naszego ludu. Ta sama technika zastosowana na szerszą skalę w ozdabianiu tkanin, rozwinęła się u pierwotnych narodów (Jawa) w wspaniałą gałęź sztuki stosowanej, której na imię batik. Można ją stosować na papierze również, i w tej właśnie formie można ją prowadzić w ćwiczeniach szkolnych. Młodzież technikę tę bardzo lubi, jest ona bowiem interesująca, a wyniki, które się osiąga przy małym stosunkowo nakładzie pracy, przechodzą często oczekiwania samych uczniów. Zaciekawienie ucznia podnieca tu to, że do samego końca nie widzi swej pracy i dopiero w ostatniej chwili (po usunięciu warstwy wosku) ukazuje się zdumionym oczom piękna całość. Każda praca staje się przeto dla ucznia niespodzianką, która go zachęca do dalszych wysiłków.

Sama technika odznacza się tem, że pozwala na łatwe wykonanie form misternych i zdobniczo bogatych. Prócz tego barwy łączą się same w naturalne i harmonijne szeregi i można, stosując się jedynie do przepisów techniki, mechanicznie otrzymać zgraną, szlachetną całość tonów.

Batik w szkole można stosować w każdym wieku. Najlepiej w wieku do 14 lat. Technika jest tak łatwa, że możnaby ją stosować nawet w najniższych klasach, wtedy jednak trzebaby wielką uwagę zwrócić na niebezpieczeństwo, jakie zagraża małym dzieciom od lampek spirytusowych. Jak już wyżej mówiliśmy, zaczynać należy od batiku na papierze, jednak papier musi być biały w lepszym gatunku, z połyskiem. Słabsze gatunki papieru nie wytrzymują całego procesu technicznego. Wosk pszczelny, który jest potrzebny do batiku, należy zmieszać z parafiną w równych

ilościach. Wosk czyści się w ten sposób, że roztopioną mieszaninę wylewa się na głęboki talerz, a po wystudzeniu brudu, który się osadził, zeskrobuje się z dolnej warstwy. Pisaki, sporządzone na wzór jawajskich tiantingów (jest to mały kociołek miedziany, do którego została przymocowana z jednej strony rurka cieniutka, a z drugiej strony rączka do trzymania) można nabyć w składach, jednak zupełnie wystarczający do szkolnego użytku jest pisak, zrobiony z spiczastej miedzianej kuli karabinowej, pomysłu jednego z moich uczniów. Pisak taki można łatwo zrobić samemu w następujący sposób: po wytopieniu ołowiu z miedzianej kuli karabinowej spiłowuje się sam koniuszek poto, by uzyskać w tem miejscu malutki otwór. Następnie okręca się szerszy koniec kuli drutem, który osadzony w korku stanowi rączkę. Pisaki z mniejszym otworem używa się do wykonywania kresek, z większym zaś do zalewania woskiem całych płaszczyzn. Lampkę spirytusową może sobie uczeń sporządzić z pustej butelki od atramentu. Są one szerokie i niewywrotne. Przez korek przeprowadza się rurkę szklaną z knotem, a korkiem zapasowym zabezpiecza się spirytus przed wylaniem go z butelki. Farby do batiku na papierze można używać akwarelowe w guziczkach, lub te, których używają cukiernicy do barwienia cukierków. Te ostatnie sprzedaje się w handlu w proszku. Najwygodniej jest, gdy uczeń przynosi do szkoły słabe rozczyny farb w butelkach. Pędzel do nakładania barw potrzebny jest tylko jeden, lecz duży.

Omówiwszy przybory, przystąpić możemy do omawiania samej techniki batikowania.

Technika batykowa nie nadaje się do wykonywania form naturalistycznych wogóle; to też krajobraz i postać ludzka nie wchodzą tu na początek w grę. Początkowo należy ograniczyć się do ornamentu i to najlepiej ułożonego koncentrycznie. Rysunku nie należy szkicować, czy wogóle rysować ołówkiem, gdyż form zaprojektowanych ołówkiem nie można następnie i tak wykonać woskiem. Linja, z której ornament wykonujemy, powstaje z wosku, który podgrzany na ogniu lampki spirytusowej wycieka z wąskiego otworu pisaka po dotknięciu nim powierzchni papieru. Ślad zastygającego wosku tworzy kreskę o specyficznym charakterze, a właśnie o tę indywidualną i technice batikowej właściwą kreskę tu chodzi. Jest ona nierówna, raz cieńsza, raz grubsza, zależnie

od stopnia rozgrzania pisaka. Rysujemy zawsze na papierze białym zasadniczy kontur rysunku, a następnie zakładamy cały papier pierwszym kolorem. — Farba chwyta tam, gdzie niema wosku, kreski zaś woskiem napisane nie przyjmują koloru i pozostają białemi.

Ten pierwszy kolor nałożony na papier nie może być ciemny, lecz jasny (np. żółty, różowy, jasnczielony). Po wyschnięciu pierwszego koloru, zakrywamy na nim znów woskiem dalsze kreski, lub płaszczyzny ornamentu, utrwalając w ten sposób w pierwszym kolorze nowe części ornamentu. Teraz zakładamy znów całą płaszczyznę papierem nowym, o pewien stopień ciemniejszym kolorem, jednak pamiętać o tem należy, że kolor drugi winien łączyć się z pierwszym, tworząc ton pośredni. Nakładanie farby zbyt mocnej lub zbyt grubo, powoduje w rezultacie jaskrawość barw. Gdy drugi kolor jest suchy, piszemy na nim znów woskiem, zakrywając coraz dalsze części rysunku woskiem. Proceder ten powtarza się aż do chwili, gdy tło stało się ciemne. Jest to znak, że należy pisania woskiem zaprzestać, należycie wysuszyć papier i następnie wosk zeskrobać tępem narzędziem, najlepiej kostką, lub wyprasować przez bibułę. Po usunięciu wosku, otrzymujemy skończony batik.

Kolejność barw przy technice batikowej:

0 biały, 1 żółty,	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2 czerwony,	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
3 niebieski, 4 bronzowy	2	2	2	2	3	3	3	3	3	1	1
5 czarny	4	3	5	3	4	5	2	2	4 albo 5	3	3
				4 albo 5			4 albo 5	4 albo 5		4 albo 5	

Poznań. W. Lam.

WALKA Z BŁĘDAMI ORTOGRAFICZNEMI.

„Mowo polska, mowo droga,
W tobie dziwny czar się mieści,..
Tyś skarb, dany nam od Boga".

Wychowując i ucząc polskie dzieci w szkole polskiej, w wolnej już Ojczyźnie, dążymy do tego, zwłaszcza przy nauce polskiego języka, by je zaznajomić, o ile się tylko da, gruntownie, z zasadami poprawnego używania rodzinnej mowy tak w żywem słowie, jak w pisaniu.

Rzecz nie jest jednak tak łatwa, jakby się napozór wydawać mogło. Aczkolwiek cel piękny nam przyświeca, to w drodze do osiągnięcia go czekają najróżnorodniejsze przeszkody i trudności.

Stanowi je miejscowa gwara, liczne prowincjonalizmy, różnice dzielnicowe, które jeszcze w zupełności zniknąć nie mogły, stanowią je wreszcie różne obce a mowie naszej polskiej dawniej lub świeżo narzucone lub przyswojone wyrazy.

Dziecko, jak się to często po miasteczkach i wioskach naszych zdarza, mówi inaczej w szkole a inaczej w domu. W szkole wzoruje się na mowie swej „pani" i „pana nauczyciela", na książce polskiej, którą czyta, jej słowami opowiada, według niej opracowuje zadania, lub uczy się wierszy napamięć. Gdy wróci do domu i słyszy zwyczajną gwarę, bezwiednie stosuje się do niej, a jeżeli lata szkolnej nauki niedłużej trwały jak rok, dwa, lub trzy najwyżej, wpływ szkoły powoli się zaciera i stosunkowo niewielką przynosi poprawę.

Jeżeli teraz weźmiemy pod uwagę sprawę przygotowania młodzieży do poprawnego pisania po polsku, trudności powiększają się i rosną. Młodzież, raczej dziatwa szkolna naszych miasteczek i wsi, nie ma przeważnie pod tym względem dobrego w otoczeniu swem przykładu i wzoru. Jeśli na błędy dziecka w domu inteligencji miejskiej każdy członek rodziny zwróci uwagę, to brak tej pomocy zupełnie, gdy mowa o dzieciach wiejskich, lub w małych miasteczek, a także środowisk podmiejskich.

Mowa nasza polska nie należy do łatwych w pisaniu, i fonetycznie dziecko inaczej słyszy niejeden wyraz, a jeżeli naukową dłuższą pracą nie opanuje swego języka, by nim poprawnie pisać, to po kilku latach szkoły powszechnej (nieraz nieukończonej w pełnym wymiarze) nie wynosi jeszcze dostatecznej wprawy. Przerwa i rozbrat prawie zupełny z piórem, po przejściu z życia szkolnego do pracy zawodowej, rolnej czy służebnej, sprawiają, że młodzież dorastająca pozaszkolna, z małemi wyjątkami, robi wiele błędów. Jako starsza i dorastająca, wstydzi się jednak swych braków i dąży, zwłaszcza należąc do zrzeszeń młodzieży, do uzupełnienia swego wykształcenia.

Chwilę taką należałoby z całą uwagą wykorzystać i ułatwić młodzieży przyswojenie sobie poprawnego brzmienia i pisowni polskich wyrazów. Nie pora to jednak obierać w tym okresie jej życia drogę naukową i trzeba jej podsunąć środek łatwiejszy, poglądowy i krótszy, dać jej tablice ortograficzne, gdzie kolejno spotka się z wszystkiemi trudnościami a zarazem

pozna zasady proste i jasne, przyswoi sobie prawidła, zabezpieczające ją od błędów w pisaniu.

Pracując nad młodzieżą pozaszkolną, nad tymi, co już na progu samodzielnego życia stoją, nie możemy tej strony ich wychowania i dokształcania odłogiem zostawić. Trzeba owszem budzić w tym względzie w młodzieży pewną narodową ambicję. Jeśli pogłębia swe wiadomości w zakresie gospodarstwa, geografji itp., czyż może zaniechać równocześnie starania o polski, własny swój język ojczysty? Czy raczej nie powinna szukać swej chluby, jako polska młodzież, w poprawnem używaniu tegoż języka? Niechże to z jej strony będzie właśnie oznaką umiłowania swej narodowości i jej skarbów duchowych, szlachetnem współzawodnictwem o pierwszeństwo na tem polu!

Kółko oświatowe młodzieży, lub kurs taki dokształcający w zakresie języka polskiego, względnie ortografji, może i powinien (przez czas kilku tygodni trwając) wpłynąć dodatnio na tę stronę zewnętrzną języka.

Roi się dziś od błędów ortograficznych w pismach codziennych, w korespondencji przemysłowej, handlowej, zawodowej i prywatnej, w ogłoszeniach, czasem nawet w klepsydrach i nagrobkach. Czas już najwyższy zająć się szczerze dążeniem do poprawy na lepsze, w imię miłości ojczystego języka, w imię godności narodowej!

Praca ta czeka przedewszystkiem dobrej woli nauczycielstwa polskiego, biorącego tak wydatnie udział w pracy oświatowej pozaszkolnej.

Ale jak młodzieży tak i nauczycielstwu trzeba tę drogę ułatwić i skrócić. Wymienione już *tablice ortograficzne* mają być tym środkiem pomocniczym. Z ich udziałem, jak już zaznaczono, ma się młodzież zaznajomić z prawidłową pisownią, we wszelkich trudnościach i wątpliwościach, na jakie w pisaniu natrafia. Ma także przyswoić sobie środki ochronne przed błędami, jakiemi są pewne ogólne, na praktyce oparte, dostrzeżone i zebrane w grupy prawidła ortograficzne.

Sposób łatwy i prosty, poglądowy i pamięciowy, nie wymagałby dla samego nauczycielstwa wielu objaśnień i instrukcyj; potrzebne one jednak będą dla samej młodzieży i kółek oświatowych, by mogły same umieć z tych tablic korzystać.

Komplet potrzebny do nauki zbiorowej składa się z 13 tablic, podklejonych, do zawieszenia na ścianie, wielkości 70×50 cm.

Nauczycielstwo, którego nie najmniejszą część pracy szkolnej stanowi walka z błędami w pisaniu oraz poprawianiu zadań, tak domowych jak szkolnych, w pierwszym rzędzie powołane jest do oceniania praktyczności i potrzeby tego rodzaju pracy, dokonanej pośród zeszytów i zadań i błędów młodzieży w praktyce trzydziestu lat a kilkunastu specjalnie tej myśli oddanych.

Niechże te tablice będą wyrazem miłości ojczystego języka przez dbałość o jego poprawną szatę zewnętrzną u młodzieży dorastającej, pozaszkolnej. Niech nauczycielstwu przykładającemu czynnie rękę do oświatowej działalności pozaszkolnej, ułatwią żmudną pracę nad poprawą pisowni, bez poprawek osobistych, pisemnych, ale wysiłkiem i pracą samejże młodzieży. Niechże wreszcie samej młodzieży posłużą do lepszej znajomości polskiego ojczystego języka, który nad wszelkie inne kochać, znać i szanować powinna.

Dostrzeżone braki, projekty, poprawy i ulepszenia tablic, jakoteż życzenia na przyszłość, uprasza się przesyłać pod adresem Redakcji „Przyjaciela Szkoły"-

Wojnicz. W. Fuxówna.

POZIOMNICA-WĘGIELNICA Z TEKTURY.*)

A. Powtórka. (Przygotowanie — nastawienie). Pion — waga wodna, poziomnica, węgielnica. Wyprowadzenie nazwy „węgielnica" — „węgieł".

B. Zadanie (Problem). Wykonać poziomnicę z tektury! (Drogą dyskusji ustalono już przy wykonywaniu innych przedmiotów: Co należy wykonać?... I) Przedmiot: Poziomnica z tektury. (Ścisłe określenie przedmiotu. Poziomnica z tektury — bo może być też i z drzewa; albo: „pudełko otwarte do piór". Otwarte — bo może być też zamknięte, do piór — bo jego kształt będzie inny aniżeli u pudełka do ołówków.) Z czego?... II) Materjał: Tektura grubości..., haczyk, nić, ciężarek. (Uczeń podać winien wszelki materjał — oprócz tego, jaki potrzebuje przy wszystkich innych

*) Tok lekcji — jednostki metodycznej, przeprowadzonej w kl. III b I szkoły wydziałowej w Poznaniu.

pracach, np. klej.) Na podstawie czego? — (rysunku). III) Skala... (Z powodu braku miejsca i ze względów oszczędnościowych wykonujemy rysunek w pomniejszeniu. Ze skali — podziałki wynika, o ile razy rysunek pomniejszono, np. 1 : 2, 1 : 4, 1 : 5 itd.) W jaki sposób?... IV) Tok pracy.

C. Na podstawie znanego schematu (B I—IV) wykonują uczniowie w zeszytach do slöjdu w szkole lub domu:

a) na lewej połowie prawej stronicy — lewej karty, rysunek poszczególnych części poziomnicy. Równoramienny trójkąt, np. podstawa 14 cm, boki 18 cm, mały trójkąt na wzmocnienie haczyka, boki 4 cm, a podstawa? (stwierdzić przez nałożenie na duży trójkąt), podstawę 3 × 14, 2 paski 14 cm długie, szerokie 3 cm : 2 — $\frac{1}{2}$ grubości tektury, wszystko w przyjętej skali, podając przy rysunku w mm wymiary rzeczywiste. Pod tym rysunkiem narysować można odnośny przedmiot w perspektywie w równoległych (równoległe — idące w głąb n i e stykają się, a na skutek tego równoległe leżące pomiędzy niemi nie skracają się.)

b) na prawej połowie tej stronicy — objaśnienie według schematu (B I—IV). I do III zobacz pod B.

IV. Tok pracy:

1. Rysuję w zeszycie poszczególne części poziomnicy i poziomnicę w całości w przyjętej przeze mnie skali.
2. Rysuję poszczególne części w naturalnej wielkości na tekturze i wycinam je.
3. Naklejam na klej stolarski mały trójkąt na duży tak, aby ich wierzchołki się kryły.
4. Wykreślam prostopadłą z wierzchołka na podstawę i umacniam na niej 1 cm poniżej wierzchołka kupiony wzgl. samodzielnie z gwoździka wykonany haczyk na ciężarek.
5. Naklejam oba paski na podstawie — pozostawiając nie za szeroki i nie za wąski rowek na duży trójkąt.
6. Wklejam w ten rowek trójkąt — prostopadle do podstawy.
7. Przygotowuję ciężarek z kulki karabinowej (zapomocą odpowiednio zagiętego drucika trzymam odnośną kulkę na ogniu lub na lampce spirytusowej, ołów roztapia się, wkładam drucik ze zagiętem kółeczkiem) — i zawieszam go zapomocą nitki na haczyku.
8. Zaznaczam punkt środkowy (uczniowie wykonają napewno źle!)

D. Przegląd tej pracy przez

a) uczniów, którym wolno podkreślać błędy — niedokładności zwykłym ołówkiem, co niewątpliwie ćwiczy ich w dokładnem patrzeniu i ścisłem rozumowaniu, a nauczycielowi daje możność skontrolowania odrazu dwóch uczniów,

b) nauczyciela.

Po omówieniu błędów — stwierdzonych niedokładności — przystępują uczniowie do następnego punktu:

E. Wykonanie poziomnicy na podstawie wykonanego rysunku i ustalonego toku pracy, według korekty i aprobaty nauczyciela. Przytem należy stosować zasadę koncentracji, np. już przy rysowaniu trójkątów na tekturze powtórzyć można rodzaje trójkątów, o sumie ich kątów; po wycięciu trójkątów wyjaśnić można przez nakrywanie trójkątów ich przystawanie, różnicę pomiędzy przystawaniem a podobieństwem (duży i mały trójkąt).

Dalsze ćwiczenia: Zestawianie 2 trójkątów na romb, zamiana tegoż na kwadrat, obliczenie kwadratu, rombu, trójkąta — stwierdzając jego wysokość przez przyłożenie kątownicy żelaznej wzgl. ekierki do podstawy tak, aby drugie ramię kryło wierzchołek trójkąta. Zadania: Arkusz tektury jest długi 1 m a szeroki 70 cm, ile wynosi jego powierzchnia, ile trójkątów wyda ten arkusz? $(100 \times 70) : (\frac{16,5 \times 14}{2})$ albo $(100 \times 70) : (16^1/_2 \times 7)$. Czemu 7? Ile wycięto rzeczywiście? Czemu? (Odpadki.) Ile trójkątów w cm^2?, Ile odpadków w cm^2? Ile cm^2 odpadków przypada na 1 trójkąt?

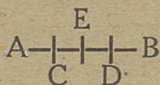
Arkusz tektury kosztuje 80 gr, ile kosztują wszystkie trójkąty, Ile odpadki? Ile kosztuje jeden trójkąt — bez odpadków? Ile jeden trójkąt z przypadającą na niego częścią odpadków? itd. Przy IV — 4: Jak wykreśla się prostopadłą w danym punkcie prostej, na jej końcu, z danego punktu nad tą prostą itd. Przy IV — 7: Ołów wylewa się — czemu? Rozszerzalność ciał.

F. Krytyka wykończonych poziomnic — przed ustaleniem punktu środkowego.

G. Wyszukanie punktu środkowego

a) zapomocą libelli — uczniowie ustawiają libellę tak, że wykazuje dokładnie kierunek poziomy, ustawiają na niej poziomnicę i oznaczają pod pionem punkt środkowy.

b) bez libelli — opierając punkt A podstawy o przymocowany na deszułce patyczek — podkładają pod punkt B też patyczek, zaznaczają punkt, który wykazuje pion jako C, powtarzają to samo — odwróciwszy poziomnicę i otrzymują punkt D, przepoławiają C D; E jest punktem środkowym.



H. Ostateczne wykończenie poziomnicy, krytyka poszczególnych prac przez a) uczniów, b) nauczyciela.

B V. Kalkulacja (rachunek wychowawczy). (Na lewej połowie lewej stronicy prawej karty.)

1. Uczniowie zestawiają wydatki za zużyty materjał, ustalają odszkodowanie za zużyty czas — za używanie narzędzi, biorąc pod uwagę czy materjał krajowy (k), zagraniczny (z), nieznanego źródła (n)

Zestawienie.

Data	wydatki-odszkodowanie za materjał-czas-narzędzie	materjał						praca		narzędzia	
		k		z		n					
		zł	gr	zł	gr	zł	gr	zł	gr	zł	gr
	ogółem										

i stwierdzają

a) ile kosztuje poziomnica aa) ogółem

bb) w składzie,

cc) u rzemieślnika — porównują ceny pomiędzy sobą — zysk itd.

b) czy warto było ten przedmiot wykonać. Ponieważ bardzo często cena przez dzieci wykonanego przedmiotu przewyższać będzie cenę w składzie — u rzemieślnika, dlatego uczniowie odpowiedzą — że nie warto takich rzeczy wykonywać. Dzieci zmusić należy do uzasadnienia swego stanowiska, i ciekawe było, jak chłopcy stwierdzali, że uczą się przytem różnych rzeczy, nabywają pewnej zręczności itd. Nauczycielowi nietrudno będzie podsunąć dziecku

te wszystkie cele, jakie mają roboty ręczne (zob. Nowy program robót ręcznych Min. W. R. i O. P. z 1927 r.).

Zaznaczyć pragnę, że przeprowadzenie takiej kalkulacji zmusza dziecko do obserwacji życia codziennego i najróżniejszych porównań, nauczycielowi zaś nastręcza dużo okazji do bardzo licznych ćwiczeń rachunkowych nieoderwanych od życia. Poza tem można wykazać, jak ujemnie wpływa kupowanie towaru zagranicznego na nasz bilans handlowy, czyli oddziaływać wychowawczo na przyszłego obywatela.

2. Na podstawie kalkulacji ustawiają uczniowie po 2 wzgl. 3 zadania (na prawej połowie, lewej stronicy prawej karty), które — tak samo jak (B. V) zestawienie — nauczyciel winien przeglądać.

	Pr ca
rysunek	I II
rysunek	III IV 1 itd.

z tektury.	
Zestawienie:	Zadania:

Poznań. Jan Sobolewski.

WOJNY RELIGIJNE NA ZACHODZIE A TOLERANCJA W POLSCE.

(Lekcja w klasie V.)

Niniejszej pracy, jako najstaranniej opracowanej, przeznaczyliśmy do zwykłego honorarjum nagrodę konkursową w kwocie złotych trzydziestu. Redakcja.

1. Jakiego wyznania są dzieci tej klasy? (Rzymsko-katolickiego.) Czy wszystkie dzieci naszej szkoły są tego samego wyznania? (Nie, w klasie III jest dwóch chłopców wyznania ewangelickiego, a w IV dziewczynka adwentystka.) Cóż robią te dzieci, gdy dana klasa ma naukę religji? (Przychodzą później do klasy lub są obecne, lecz pan nauczyciel ich nie pyta.) Co robicie, gdy kończą się lekcję? (Znak krzyża świętego i mówimy pacierz.) Czy dzieci innego wyznania robią to samo? (Nie.) Czy kto zmusza dzieci, aby z wami mówiły pacierz? (Nie, nikt ich nigdy nie zmusza do tego.) A jak jest na lekcjach innych przedmiotów? (Uczą się razem z nami.) Jak jest podczas przerw? (Bawimy się wspólnie.) Kto z was już słyszał, aby dzieciom innego wyznania dokuczano? Kto z was dzieci ma w szkole większe prawa:

katolicy, czy też wyznawcy innej wiary? (Mamy wszyscy równe prawa i równe obowiązki.) Jak więc wszyscy tu w szkole odnoszą się do wyznawców innych wierzeń? (Dobrze.) Objaśnij to bliżej! (Nikt im nie przeszkadza w wyznawaniu swej religji, mogą święcić swe święta itd.) Kto tak postępuje, jest tolerancyjny, t. zn. inaczej mówiąc, że toleruje inne wyznania. Zobacz w słowniku, jak inaczej powiedzieć jeszcze można zamiast „toleruje". Jaka więc jest nasza szkoła? Jakimi więc my jesteśmy?

2. Czy jednak zawsze tak bywało w Europie? Kiedy np. ludzie nie potrzebowali być tolerancyjni? (Przed wystąpieniem Lutra.) Dlaczego? (Bo było jedno tylko wyznanie.) Cóż uczynił Luter? (Zaczął szerzyć nową naukę.) Jak odnosili się ludzie do tego nowego wyznania? (Jedni chętnie je przyjmowali, drudzy pozostali wierni Kościołowi katolickiemu.) O tem już mówiliśmy poprzednio. O czem mamy dziś mówić?

Należy otworzyć dyskusję celem ustalenia tematu. Po jej przeprowadzeniu nauczyciel (lub uczeń) pisze następujące zdania na tablicy:

1. Jak szerzyła się nowa wiara na Zachodzie i do czego tam doszło?

2. Jak było w Polsce?

a) Gdzie występował Luter? (W Niemczech,) Wymień mi główne zasady nowej wiary? Kto popierał Lutra? (Chłopi.) Dlaczego? (Luter występował przeciw wszelkim daninom na rzecz Kościoła i pozwalał zajmować dobra kościelne.) Czego spodziewali się chłopi? (Że zacznie im się lepiej powodzić.) Kto się tego też spodziewał? (Drobna szlachta i mieszczanie.) Kto prócz tego usilnie popierał Lutra? (Liczni potężni książęta.) Co więc powiedzieć możemy o powodzeniu się wiary Lutra? (Zyskiwała w Niemczech licznych zwolenników.) Cesarz niemiecki Karol jednak nie przeszedł na nową wiarę, lecz z całą surowością występował przeciw zwolennikom Lutra. Nakazał on im oddać zagarnięte dobra kościelne i powrócić znowu na łono Kościoła katolickiego. Zwolennicy nauki Lutra nie słuchali jednak wezwania, a niektórzy z książąt, którzy przyjęli nową wiarę, zaczęli zmuszać swych poddanych do przyjmowania jej. Zawrzały więc w Niemczech z powodów religijnych nieustanne walki. W wieku XVII doszło do wojny, trwającej lat trzydzieści. Jak musiał kraj

wyglądać po tej wojnie? (Zniszczony był tam, gdzie toczyły się wojny.) Co powiedzieć możemy o ludności? (Była biedna i przygnębiona.) Za taką cenę otrzymała ludność swobodę w wyznawaniu religji. Co trzeba więc było prowadzić w Niemczech, aby zapanowała tolerancja? (Wojnę długoletnią.) I w innych krajach doszło do wojen religijnych, np. we Francji w nocy z dnia 22 na 23 sierpnia 1572 r. wymordowano prawie wszystkich wyznawców innej religji.

b) Z którym krajem graniczą Niemcy na wschodzie? (Z Polską.) Dokąd więc też dotarły wnet wiadomości o nowej wierze? (Do Polski.) Kto przyczynił się do jej szybkiego rozszerzania się? (Młodzież, wyjeżdżająca zagranicę, celem kształcenia się.) Kiedy to się działo? (Za panowania Zygmunta Starego i Zygmunta Augusta.) Zygmuntowi Augustowi radzono, aby zabronił wyznawania nauki Lutra i surowemi karami tępił innowierców. Król rady tej nie usłuchał; do czego doszłoby, gdyby Zygmunt August postąpił tak, jak mu radzono? (Do wojny domowej.) Ktoby na tem dużo ucierpiał? (Wszyscy.) Dlaczego? Każdy mógł więc swobodnie wyznawać swą wiarę. Czem więc odznaczali się Polacy? (Tolerancją religijną.) Mimo to, w Polsce innowiercy nigdy nie mieli większości. Z tego wynika, że Polacy bardzo mądrze postąpili. Dlaczego? (Uchowali kraj od wojen domowych, zniszczenia i biedy.)

Powtórz przerobiony materjał według punktów a i b.

3. Co uczyniła Polska, aby nie dopuścić do wojen religijnych? (Tolerowała innowierców.) Dlaczego dobrze postąpiła? (Wszelkie wojny niszczą dobrobyt państwa.) Jak nazywamy okres panowania Zygmuntów? (Wiek złoty.) Jaka była Polska wtedy? (Potężna.) Czy Polska była tolerancyjna tylko dlatego, aby nie dopuścić do wojen religijnych? (Innowiercy zato kochali swą ojczyznę.) Z czego widzimy tę ich miłość ojczyzny? (Bronili jej granic w czasie wojny, w czasie pokoju pracą starali się ją wzbogacić.) Jakimi więc przez to stali się obywatelami? (Wiernymi i pożytecznymi.) Dlaczego to oni właśnie w tym czasie starali się być takimi obywatelami? (Widzieli, że wszyscy bez względu na wyznanie uważani są za równych, kiedy na Zachodzie toczyły się o to okropne wojny.) Na początku tej lekcji powiedzieliśmy, że w szkole naszej są dzieci innych wyznań i że tole-

rujemy je. Czy jednak tylko dzieci szkolne tolerują inne wyznania? (Nie, wszyscy dziś są tolerancyjni.) Udowodnij to! (Naprzeciw szkoły jest kościół ewangelicki, są tam w każdą niedzielę nabożeństwa a nikt im nie przeszkadza.) Czy jednak ewangelik może być np. urzędnikiem? (Tak, nasz sąsiad jest ewangelikiem i pracuje na kolei.) Jaka więc jest i teraz Polska? (Tolerancyjna.) Czy wszystkie państwa są tolerancyjne? (Nie, w Meksyku prześladuje się obecnie katolików.) — Mapa; pokazać ilustrację z okresu walk. Do czego tam często dochodzi? (Do walk.) Czy może ludność w takim kraju z pożytkiem pracować? Jaką więc się staje? (Biedną.) Jak się ludność prześladowana odnosić będzie do państwa? (Nieprzychylnie.) Dlaczego? Jakie to ma dla tego kraju skutki? (W razie napadu wroga, niewszyscy obywatele chętnie staną do jego obrony.)

4. Zadanie domowe: „Dlaczego zawsze winniśmy być tolerancyjni?“

*
* *

Punktem wyjścia lekcji jest nawiązenie do tego, co dzieci codziennie widzą, do ich przeżyć, bo tym sposobem nietylko je zainteresujemy, lecz wytłumaczymy im dokładnie wyraz „tolerancja“. Wytłumaczenie to jest konieczne.

Następnie nie narzucałem im tematu, lecz pozwoliłem wybrać sobie zagadnienie. Zagadnienie to zostało coprawda podsunięte, lecz dzieciom zdaje się, że to one je wymyśliły, co oczywiście potęguje zainteresowanie i daje dużo zadowolenia.

Nowego materjału nie podałem wyłącznie metodą akroamatyczną, lecz starałem się, aby uczniowie przy pomocy pytań naprowadzających sami część zdobyli. Tam tylko, gdzie wiedziałem, iż pytaniami niczego wydobyć nie można, stosowałem metodę akroamatyczną. Tym sposobem uczniów wyrywa się z postawy zupełnie biernej i pozwoli się być także czynnymi.

Za najważniejszą część lekcji uważam część trzecią. Przecież podanie wiedzy historycznej nie jest celem lekcji, jest raczej środkiem. Nauka ma być wychowawcza. Chodzi dlatego tu o wysnucie wniosku, pożytecznego z punktu widzenia interesów społecznych. W czwartej części wniosek ten winien być utrwalony przy pomocy odpowiedniego czynu. Nie uczyniłem tego,

gdyż system uczenia u nas nie jest dostosowany do takiego postępowania. Wolałem więc dać — celem przekonania się, czy lekcja została zrozumiana — pracę pisemną.

Przy opracowaniu lekcji posługiwałem się podręcznikiem Gebert-Gebertowa: „Opowiadania z dziejów powszechnych".

Żabikowo. Józef Menzel.

* * *

Z dalszych nadesłanych prac konkursowych podajemy jeszcze niniejsze uwagi wstępne obszernego opracowania, które jednakże n. zd. za mało uwzględniło tolerancyjność Polski. Red.

W myśl zasad szkoły pracy w nauczaniu historji należy „doprowadzić ucznia do tego, aby uczeń samodzielnie wyrabiał sobie wiadomości historyczne przez studjum opisów współczesnych i innych materjałów źródłowych, a choćby tylko przez lekturę dzisiejszych dzieł historycznych, kształtować naukę historji w myśl zasad pracy produktywnej" (J. Kerschensteiner „Pojęcie szkoły pracy").

Wykład w nauczaniu (a więc i historji) prowadzi do biernej postawy ucznia. Zdobycie wiadomości przez ucznia w niniejszej lekcji zastosowałem przez odczytanie czytanki historycznej z podręcznika, posiadanego przez uczniów i odpowiednich ustępów ze źródeł historycznych przez nauczyciela. Po odczytaniu czytanki odbywa się dyskusja, w której bierze udział cała klasa. Uczeń zdaje sprawę nietylko z wiadomości zdobywanych na lekcji, ale i ze swoich wiadomości zdobywanych poza szkołą czy to drogą lektury czy inną.

Lepiejby było, gdyby uczniowie zamiast podręcznika posiadali wypisy historyczne z dziejów powszechnych i polskich. Ponieważ narazie takich wypisów, odpowiednich pod względem poziomu, dla uczniów szkoły powszechnej nie posiadamy, przeto musimy się zadowolić podręcznikiem.

Za najlepsze podręczniki do nauki historji (idąc w tym względzie za zdaniem N. Gąsiorowskiej) uważam Gebertowie: *Opowiadania z dziejów powszechnych i polskich*, cz. I i Włodzimierza Jarosza: *Opowiadania z dziejów powszechnych i polskich*, cz. I. Cz. I każdego z tych podręczników przeznacza się dla V oddziału szkoły powszechnej. Podręcznik Włodz. Jarosza

uważam za lepszy, bo przystępniej napisany. Tego właśnie podręcznika używały dzieci na lekcji. Dalej odczytano niektóre ustępy z *Tekstów źródłowych do nauki historji w szkole średniej* (nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej). Zeszyt 28 Nr. 10. Tezy Marcina Lutra z r. 1570 — Nr. 11. Bula papieska Leona X potępiająca naukę Lutra 1520. — Nr. 12. Edykt Wormacki cesarza Karola V — Nr. 22. Castellion przeciw spaleniu Serweta przez Kalwina. — Zeszyt 32. Nr. 7, Noc św. Bartłomieja 1572. — Nr. 11. Okrucieństwa wojny domowej.

Dzieci posiadają oprócz tego zeszyt, w którym sobie notują krótko fakt historyczny, jego przyczyny i skutki, zapisują również datę. Pamiętania dokładnie wszystkich dat nie wymagamy, bo to byłoby niemożliwe i nadmiernie obciążałoby pamięć, jednak uczniowie muszą zdawać sprawę, w którym wieku działy się te wydarzenia i czy na początku wieku, w połowie pierwszej, czy drugiej, czy pod koniec. Chodzi o wyrabianie orjentacji w czasie.

Wojny religijne zostały w powyższej lekcji ujęte w jednostkę metodyczną z reformacją rownież i z tego względu, że łącznie zostały potraktowane w czytance z podręcznika. Nie znaczy to jednak, ażeby została przeprowadzona w ciągu jednej godziny.

T. L. K.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Lekcja: „Zawilec gajowy".

Jako moment bezwzględnie dodatni należy podkreślić przeprowadzenie lekcji w naturalnem środowisku rośliny.

Po krótkiem omówieniu zawilca na tle swego otoczenia (— wcześnie kwitnie— jest zwiastunem wiosny —) należałoby rozważyć z dziećmi roślinę jako całość i drogą ścisłej obserwacji ustalić jasno a) zagadnienie zasadniczych części składowych zawilca a mianowicie: korzeń, łodyga (pęd), liść i kwiatostan, następnie b) zagadnienie budowy poszczególnych części zasadniczych w związku z ich funkcjami biologicznemi.

By uwzględnić zagadnienie zawilca jako całości należało odrazu przystąpić do odkopania rośliny łącznie z jej częściami podziemnemi. Dzieci z łatwością wyróżnią części nadziemne i podziemne zawilca. O ile naukę przyrody w klasie czwartej prowadzono zgodnie z programem Min. W. R. i O. P. (jesień — punkt 4: podziemne części łodygi), to dzieci winny również wskazać na kłącze (korzeniak), które atoli nie jest korzeniem, ale podziemną częścią łodygi.

Sprawę tę conajmniej nieściśle przedstawiono, jak o tem między innemi świadczą zdania: „Taki korzeń jak ten nazwiemy kłączem". — „Czem jest

korzeń zawilca?" — „Jakie ma położenie?" — „W jaki sposób zawilec rozmnaża się z korzenia?"

Stwierdziwszy istnienie kłącza, należało w bezpośrednim związku z tym faktem ustalić, że zawilec gajowy jest rośliną trwałą (byliną), bo może przetrwać długie lata (pod ziemią), poświęcając corocznie tylko nadziemne części na zatratę (z powodu mrozów). Wobec tego niewiadomy jest sens takiego pytania: „Jaką jest rośliną (zawilec), ponieważ zawsze na tem samem miejscu rośnie? (Trwałą, wędrowną.)"

Kwestja szczegółowego rozważania poszczególnych części zawilca oraz ich funkcyj biologicznych budzi najpoważniejsze zastrzeżenia tam, gdzie chodzi o rolę kłącza. Kłącze służy sprawie a) rozmnażania i b) odżywiania rośliny.

Wprawdzie autor lekcji zwrócił dzieciom uwagę na ciekawe zjawisko narastania kłącza z jednego a obumierania z drugiego końca, że i „nabok także wysyła kłącze"; nie wyjaśnił jednak konsekwentnie, że rozmnożenie zawilca przez kłącze następuje w momencie, gdy z kłącza macierzystego powstają dwa potomne (od siebie niezależne) a to właśnie ma miejsce tylekroć, ilekroć obumieranie kłącza dojdzie do miejsca nowego rozgałęzienia.

Sprawy odżywiania zawilca zupełnie nie uwzględniono. Trudno jednak zgodzić się na to, by w monograficznem opracowaniu zawilca jako typowej byliny, przejść do porządku dziennego nad tem, że kłącze podczas swej wedrówki stale porzuca miejsca uboższe w pokarmy (z powodu wyczerpania!) i zamienia na takie, które bardziej weń obfitują; że wreszcie we wnętrzu swojem, jak w spichlerzu, gromadzi znaczne zapasy, z których rozwijający się wczesną wiosną pęd nadziemny czerpać może, dzięki czemu zawilec zakwita jako jedna z pierwszych naszych roślin wiosennych.

Niewątpliwie zalecałoby się również zebrać i zasuszyć zawilca gajowego choćby tylko dla zbiorów szkolnych, by zczasem zebrać materjał do uporządkowania poznanych roślin według rodzin. J. Fietz (Krotoszyn).

KONKURS NA WZÓR LEKCYJNY.

Niniejszem rozpisujemy konkurs na wzór lekcyjny pt.:

Powtórzenie czterech działań na ułamkach zwyczajnych i dziesiętnych w zastosowaniu obliczenia pól i brył geometrycznych.

(Oddział V szkoły powszechnej).

W opracowaniu należy uwzględnić nowe metody nauczania, podać psychologiczne umotywowanie postępowania dydaktycznego i wymienić podręczniki szkolne wzgl. literaturę pomocniczą.

Prace, pisane czytelnie i tylko po jednej stronie każdej karty, należy przesyłać do Redakcji do dnia 10 maja rb. Wzór lekcyjny, uznany przez Redakcję za najlepszy, zostanie ogłoszony w pierwszym zeszycie *P. S.* na czerwiec rb. za zwykłem honorarjum autorskiem oraz nagrodą konkursową w kwocie zł 30. Ponadto Redakcja może wyróżnić dalsze prace i umieścić je w całości lub częściowo w czasopiśmie (za zwykłem honorarjum), przyczem Wydawnictwo „P. S.", zastrzega sobie w stosunku do drukowanych wzorów i uwag prawo własności.

Podobne konkursy przewidujemy i w dalszych miesiącach i prosimy zaproponować tematy aktualne na wrzesień, październik itd. z różnych przedmiotów i w różnych oddziałach.

Poznań, 5 kwietnia 1929. *Redakcja Przyjaciela Szkoły.*

JAN ŁOŚ.

(Wspomnienie pośmiertne.)

Młode językoznawstwo polskie spotkał nowy cios. W styczniu 1927 r. opuścił szeregi pracowników lingwista lwowski, Andrzej Gawroński, a 10 listopada 1928 r. Jan Łoś, profesor języka polskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim. Nazwisko profesora Łosia z powodu ogromnych zasług Zmarłego w dziedzinie badań naszego języka ojczystego jest dziś niewątpliwie powszechnie znane, dlatego nie od rzeczy będzie podanie także na tem miejscu kilku wybitniejszych szczegółów z życia i pracy zasłużonego uczonego.

Jan Nepomucen Łoś urodził się w Kielcach 1860 r. Do gimnazjum uczęszczał w Piotrkowie, studja uniwersyteckie odbył wpierw w Petersburgu, potem pogłębił je w Paryżu, Freiburgu, Lipsku i Berlinie. Już w r. 1890 habilitował się w Uniwersytecie Petersburskim w zakresie filologji słowiańskiej. Ponieważ uposażenie docenta było bardzo niskie, musiał „dla chleba" być współpracownikiem petersburskiego *Kraju*. Mimo różnych kłopotów i zajęć ubocznych każdy rok przynosi nowe zdobycze naukowe, w dodatku co roku doskonalsze.

W r. 1902 powołany został na katedrę filologji słowiańskiej w Krakowie, gdzie mógł się już oddać wyłącznie pracy naukowej. Uzyskawszy tu bowiem szerszą podstawę działania i pomnażając swe siły duchowe przez zetknięcie się z rodzimem środowiskiem kulturalnem i naukowem, zaczął rozwijać gorączkową działalność naukową. Bibljograficzny wykaz prac, umieszczony w *Pracach polonistycznych* dla uczczenia 25-lecia jego działalności naukowej na Uniwersytecie Jagiellońskim, obejmuje 200 pozycyj.

Dialektologją, poza opracowaniem gwary opoczyńskiej, mniej się zajmował. Terenem pracy specjalnie ukochanym stała się historja języka polskiego, a syntezą studjów, przyczynków, artykułów z tej dziedziny to *Gramatyka polska* (nie wyszła dotąd część IV — składnia). Dużo uwagi poświęcał słowotwórstwu, najwięcej składni, dziedzinie w językoznawstwie polskiem najbardziej zaniedbanej. Można powiedzieć, że to pierwsza historyczna gramatyka języka polskiego, napisana przez jedną osobę, gdyż gramatyka Malinowskiego nie zasługuje w całej pełni na miano historycznej, a gramatyki Małeckiego i Pilata były przestarzałe już w chwili pojawienia się ich w druku. Cechą dodatnią gramatyki Łosia jest przedewszystkiem obfitość materjału, zaczerpniętego wprost ze źródeł i odczytanego z doskonałą krytyką filologiczną, mniej w niej teorji, syntezy i systematyki. Prof. Łoś bowiem pracował od r. 1902 codziennie 2—3 godzin nad *Słownikiem staropolskim* i właśnie to słownikarstwo wycisnęło swe piętno na gramatyce. Dzięki mnóstwu materjału gramatyka stanowi istną kopalnię dla językoznawców. Dla szerszego ogółu studjujących wydana została także *Krótka gramatyka historyczna języka polskiego* (Lwowska Bibljoteka Slawistyczna, tom 8), dalej *Gramatyka starosłowiańska*.

Ileż to pracy włożył w *Słownik staropolski*. Gigantyczne to dzieło! Prace przygotowawcze doń sięgają aż 1873 r. Długo bowiem zbierano materjał,

dyskutowano nad metodą pracy, objętością słownika itp., lecz dopiero prof. Łoś, przejąwszy po prof. Baudouin'ie de Courtenay dobrze przemyślany system pracy i układania materjału, zabrał się z niesłychaną pracowitością i systematycznością do roboty. Wprawdzie nie doczekał się druku, lecz go już umożliwił. Rzadko znaleźć można podobny przykład mrówczej pilności. W innych państwach — weźmy choćby skandynawskie — do pracy takiej wyznacza się cały szereg fachowców, których zwalnia się z wszelkich innych obowiązków, a tu prof. Łoś pracował nad tem dziełem prawie sam i tylko w chwilach wolnych od innych zajęć. Wiedział bowiem, że nie można liczyć na pomoc obojętnego naogół dla nauki społeczeństwa naszego, jak i na pomoc rządu w Polsce odrodzonej, będącego w ustawicznych kłopotach finansowych.

Osobną dziedzinę dorobku naukowego stanowią opracowane i wydane zabytki staropolskie. Na pierwszem miejscu wymienić trzeba *Przegląd językowych zabytków staropolskich*, książkę dziś niezbędną przy studjum literatury staropolskiej. Poza tem wydał 18 zabytków staropolskich. Prócz wagi liczby podziwiać trzeba także trafność wyboru, np. *Bogurodzica*, Reja *Żwierciadło*, Parkosza *Traktat o ortografji*, Potockiego *Moralia* itp. O wszystkich wydaniach można powiedzieć, że są sumiennie, pracowicie i pilnie przygotowane, zaopatrzone w dokładne wstępy, objaśnienia i słowniczki. Podnieść jeszcze należy, że prof. Łoś przyjmował rozsądne głosy krytyki i starał się do nich zastosować, jak to można poznać z drugiego wydania *Językowych zabytków staropolskich*.

Zajęcie się literaturą staropolską umożliwiło mu wniknięcie w zagadnienia wersyfikacji polskiej i temu zawdzięczać należy powstanie powszechnie znanej książki *Wiersze polskie w ich dziejowym rozwoju*.

Po zreformowaniu pisowni polskiej przez Polską Akademję Umiejętności prof. Łoś, licząc się z potrzebą chwili, opracowuje dla szerokich mas w r. 1918 *Zasady ortografji polskiej ze słowniczkiem ortograficznym*. O pożyteczności tej książki świadczy ta okoliczność, że dotąd pojawiło się 7 wydań.

A któż z Miłośników Języka Polskiego nie zna prof. Łosia? Jego nazwiska jako autora nie brak w żadnym z 13-u tomów *Języka Polskiego*.

Tak przedstawia się dorobek naukowy wybitnego pracownika naukowego. Oczywiście pominąć tutaj musiano ogromne mnóstwo innych prac jako ściśle fachowych. Nie dziw więc, że prof. Łoś cieszył się powszechnym szacunkiem i poważaniem w świecie naukowym, a wyraz temu dali koledzy i uczniowie Zmarłego, wydając okazałą księgę pamiątkową p. t.: *Prace polonistyczne ofiarowane Janowi Łosiowi dla uczczenia 25-lecia Jego działalności naukowej na Uniwersytecie Jagiellońskim 1902—1927* (jako tom XII Prac Filologicznych). Redakcja *Języka Polskiego* zamierza uczcić swego współredaktora i gorliwego współpracownika przedrukowaniem Jego artykułów z wyczerpanych już pierwszych roczników *Języka Polskiego*. Także Koło Poznańskie Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego poświęciło pamięci Zmarłego posiedzenie, podczas którego prof. Ułaszyn przemawiał na temat: „Prof. Łoś jako badacz języka polskiego", a prof. Klich scharakteryzował Jego zasługi jako wydawcy zabytków staropolskich.

Poznań. Dr. Adam Tomaszewski.

DLACZEGO KOCHAM POLSKĘ?

Jeden z naszych Czytelników, p. Stanisław Wiciński z powiatu janowskiego w woj. lubelskiem, zwrócił się do nas o wyjaśnienie w sprawie wywieszki *Dlaczego kocham Polskę?* wydanej przez T. S. L. w Krakowie, ponieważ zauważył, że treść tej wywieszki, podana jako pochodząca z pism Stefana Żeromskiego, bardzo jest zbliżona do pewnych ustępów książki Edmunda de Amicisa p. t. „Serce".

Poprosiliśmy więc wpierw p. prof. Dr. Papée w Poznaniu, znawcę pism Żeromskiego,*) o jego zdanie co do autorstwa odezwy „Dlaczego kocham Polskę". Lecz p. prof. Dr. Papée jak również p. kurator Bernard Chrzanowski, wielki miłośnik twórczości Żeromskiego, po dokładnem przejrzeniu wszystkich dzieł doszli do wniosku, że treść wywieszki ani w całości ani w luźnych, połączonych zdaniach nie jest zaczerpnięta z pism Żeromskiego.

Po tych zapewnieniach zapytaliśmy się w Głównym Zarządzie Towarzystwa Szkoły Ludowej, na jakiej podstawie tekst wywieszki został podany jako pochodzący z pism Żeromskiego, i okazało się, że wydawcy wywieszki padli ofiarą oszustwa i działali w najlepszej wierze. Dalsza rozsprzedaż wywieszki — zresztą bardzo artystycznie wykonanej — została oczywiście natychmiast wstrzymana. Ponieważ sprawa zainteresuje zapewne ogół Szan. Czytelników, przeto podajemy poniżej tekst wywieszki, odnośne ustępy z książki pt. „Serce". (Przekład Marji Konopnickiej, wydanie dziesiąte) i treść listu Głównego Zarządu T. S. L. w Krakowie.

Red. P. S.

Tekst wywieszki „Dlaczego kocham Polskę?"
(Wydawnictwo Zarządu Głównego T. S. L. w Krakowie.)

DLACZEGO KOCHAM POLSKĘ?

Kocham Polskę, bo matka moja jest Polką, bo krew, która płynie w mych żyłach, jest polską, bo polską jest ziemia, w której pogrzebani są ci, po których płakałem, których czczę, bo miejsce, gdziem się urodził, język, jakim mówię, książki, z których się uczę, brat mój, siostra moja, moi towarzysze, cały ten wielki Naród, wśród którego żyję, cała ta piękna przyroda, jaka mnie otacza, wszystko, co widzę, co kocham — jest polskie.

---

*) Autora artykułu „Żeromski i Reymont". (Próba paraleli cech i znaczenia). w *Przyjacielu Szkoły* Nr. 7. (1926 r.).
B. Chrzanowski: Szkoła w twórczości Stefana Żeromskiego. *Przyjaciel Szkoły* Nr. 7 i 9. Rocznik V. (1926 r.).

Głąb takiego kochania poznasz najlepiej, gdy po długiej podróży wracać będziesz do kraju rodzinnego, wtedy poznasz tę miłość po gwałtownej fali uczuć najtkliwszych, która ci łzy z oczu wyciśnie, a krzyk radości z piersi wydobędzie. Poznasz ją w jakiemś dalekiem mieście po utęsknieniu, które wśród tłumu pchnie cię do nieznanego człowieka, dlatego tylko że przechodząc, w twoim języku przemówił. Poznasz ją w świętem oburzeniu, które ci krew do głowy popędzi, gdy usłyszysz cudzoziemca, naśmiewającego się z twojego kraju. Poznasz ją silniej jeszcze wtedy, gdy groźba obcego ludu ogniem i mieczem i niewolą błyśnie nad twoją Ojczyzną. Kiedy ręce dzielnych za broń pochwycą, kiedy młodzież wiązać się będzie w legjony obrońców, kiedy ojcowie, całując synów, rzekną im: Odwagi! — kiedy matki, wstrzymując łzy, wołać będą: Wracajcie zwycięzcami! — wtedy napewno zrozumiesz miłość Ojczyzny i słowo „Ojczyzna" zrozumiesz.

Polsko! — Ojczyzno moja, starodawna i droga ziemio, na której się urodził ojciec mój, — urodziła się matka moja i oboje w Tobie pogrzebani spoczną, ziemio, na której ja sam żyć i umrzeć się spodziewam, a dzieci moje też wzrosną i poumierają! Polsko! — Piękna, wielka i od wieków sławna, a od niedawna wolna i zjednoczona, Ty, za której wolność tylu mężnych zginęło na polach bitew, a tylu bohaterów w więzieniach i na szubienicach — Matko miljonowego potomstwa — oto ja, dziecko Twoje — czczę Cię i kocham z całej duszy mojej, kocham Cię, Ojczyzno święta!

Ślubuję Ci, że synowie Twoi braćmi moimi będą, że wielcy Twoi żywi i umarli uczczeni będą zawsze w sercu mojem! Ślubuję Ci, że będę prawym i użytecznym obywatelem Twoim, dążącym ciągle do uszlachetnienia się, by godnym być Ciebie. I oto Ci ślubuję, że ile sił starczy, pracować będę nad tem, aby zetrzeć z powierzchni Twojej nędzę, krzywdę i występek, abyś mogła żyć, rozwijać się spokojnie w powadze praw Twoich. Ślubuję służyć Ci, jakąkolwiek wyznaczysz mi służbę, umysłem, ręką, sercem. A jeśli umrę, z okrzykiem drogiego imienia Twojego.

Bądź pozdrowiona, przenajświętsza ziemio nasza, którą czciliśmy miłością bezdenną, gdy była pod otchłaniami wód niewoli! Bądź pozdrowiona teraz i o każdej porze mową naszą tysiącletnią i na wieki wieków świętą! Bądź pozdrowiona w swem pokoleniu, co się jeszcze morduje i cierpi — oraz w sercu przyszłych, szczęśliwych i radosnych".

Z pism Stefana Żeromskiego.

Wyjątki z *Serca* — Edmunda de Amicisa.

Miłość ojczyzny (str. 116—118).

Dlaczego kocham Włochy?

Kocham Włochy, bo matka moja jest Włoszką; bo krew, która płynie w mych żyłach jest włoska; bo włoska jest ziemia, w której pogrzebani są ci, po których płacze matka moja i których czci mój ojciec; bo miasto, gdziem się urodził, bo język jakim mówię, książki, z których się uczę, brat mój, moja siostra, moi towarzysze, cały ten wielki naród, wśród którego żyję, cała ta piękna przyroda, jaka mnie otacza, wszystko co widzę, co kocham, czego się uczę, co wielkie — jest włoskie!

Ale ty synu, nie możesz nawet jeszcze znać całej głębi takiego kochania. Poznasz je kiedy, gdy będziesz dojrzałym człowiekiem, gdy z długiej podróży wracając oprzesz się pewnego ranka o burt statku i ujrzysz na horyzoncie wielkie, lazurowe góry twego kraju. Wtedy ją poznasz, tę miłość po gwałtownej fali uczuć najtkliwszych, która ci łzy z oczu wyciśnie, a krzyk radości z serca ci dobędzie.

Poznasz ją, w jakiemś wielkiem i dalekiem mieście po tem utęsknieniu, które wskroś świetnego tłumu popchnie cię do ubogiego, nieznanego robotnika, dlatego tylko, że przechodząc w twoim rodzinnym języku przemówił. Poznasz ją w tem męskiem, świętem oburzeniu, które ci krew do głowy popędzi, kiedy usłyszysz cudzoziemca naśmiewającego się z twojego kraju. Poznasz ją silniej jeszcze, jeszcze wznioślej w dniu, w którym groźba obcego ludu błyśnie ogniem i mieczem nad ojczyzną twoją; kiedy ręce dzielnych za broń pochwycą, — — kiedy ojcowie całując synów, rzekną im: Odwagi! — kiedy matki, wstrzymując łzy, wołać będą: Wracajcie zwycięzcami! — — — — — — — — —

Wtedy to zrozumiesz, synu, miłość ojczyzny, wtedy i to słowo „ojczyzna“ zrozumiesz.

Włochy (str. 355—357).

— — — — Włochy, ojczyzno moja, starodawna i droga ziemio, na której urodził się ojciec mój, i urodziłą się matka moja, a zaś oboje w tobie pogrzebani będą; ziemio, na której ja sam żyć i umrzeć się spodziewam, a dzieci moje też wzrosną i poumierają. — Italjo piękna, wielka, i od wieków sławna, a od niedawna wolna i zjednoczona, ty, któraś tyle promieni światła geniuszów rzuciła na świat cały, za którą tylu mężnych zginęło na polach bitew, a tylu bohaterów w kaźniach i na szubienicach, — matko trzystu grodów i trzydziestomiljonowego potomstwa, — oto ja, dziecko twoje, które cię znam jeszcze w całej piękności twojej i w całej potędze, czczę cię i kocham z całej duszy mojej, i dumny jestem, żem się z ciebie narodził, i że się synem twoim zowię! — —

Kocham cię ojczyzno święta!

Ślubuję ci, że synowie twoi braćmi moimi będą. Że wielcy twoi, żywi i umarli uczczeni będą zawsze w sercu mojem, ślubuję ci, że będę prawym i użytecznym obywatelem twoim, dążącym ciągle do uszlachetnienia się, by godnym być ciebie! I to ci ślubuję, że ile sił starczy, pracować będę nad tem, żeby zetrzeć z powierzchni twojej nędzę, ciemnotę, krzywdę i występek, żebyś mogła żyć i rozwijać się spokojnie i w powadze praw twoich, w potędze sił twoich. Ślubuję służyć ci, jakąkolwiek wyznaczysz mi służbę, umysłem, ręką, sercem, pokornie a gorąco. A jeśli przyjdzie taki dzień, że krwi i życia zażądasz ode mnie, oddam ci krew, i oddam ci życie, i umrę z okrzykiem drogiego imienia twojego. — — — — — — — — — — — — —

List Zarządu Głównego Towarzystwa Szkoły Ludowej,

Kraków, dnia 22 marca 1929. Liczba dziennika 1870.

Do Redakcji „Przyjaciela Szkoły“

Poznań, ul. Dominikańska 4.

Tekst wywieszki „Dlaczego Kocham Polskę“ wzięty został dosłownie z czasopism polskich wychodzących w Stanach Zjednoczonych, gdzie przed kilku

laty, jeszcze za życia Stefana Żeromskiego był pomieszczony z Jego podpisem. W r. 1926 zwróciliśmy się do Towarzystwa Wydawniczego w Warszawie (właściciel p. Mortkowicz), które to Towarzystwo posiada prawa do przedruku pism po ś. p. Żeromskim z prośbą o zezwolenie na przedruk. W odpowiedzi zwrócono nam uwagę na wątpliwość co do autorstwa tego artykułu przez Żeromskiego, wyjaśniono jednak, że mogą tu być połączone zdania wyjęte z Jego pism.

Skądinąd zwrócono nam uwagę, że Żeromski mógł na zamówienie z którego z pism polskich w Ameryce artykuł ten bez wiedzy Towarzystwa Wydawniczego napisać. Znawcy, jakim oddaliśmy do oceny tekst, orzekli, że nosi on wszelkie cechy stylu Żeromskiego i że jest on zlepkiem poszczególnych zdań wyjętych z Jego pism. Na podstawie tego orzeczenia, uznając wartość tego tekstu jako wywieszki zwłaszcza dla szkół kresowych, przystąpiliśmy w dobrej wierze do tego wydawnictwa.

Niestety dopiero teraz przyszliśmy do przekonania, że padliśmy ofiarą często zdarzających się w pismach amerykańskich oszustw i z tą chwilą wstrzymaliśmy rozsprzedaż tego wydawnictwa ze względu na umieszczone pod niem nazwisko Żeromskiego.

Z poważaniem
Sekretarz. (podpisy) Prezes.

OCENY KSIĄŻEK.

Dr. St. Nowąkowski, prof. Uniw. Pozn.: *Geografja gospodarcza Polski zachodniej.* Tom I. Str. 436 z 63 mapami, 42 wykresami i 158 ilustracjami na kredowym papierze. Poznań 1929. Zł 65.—.

Dzieło powyższe, którego tom pierwszy ukazał się z początkiem b. r., zasługuje na wszechstronną uwagę. Już szata zewnętrzna świadczy, że mamy przed sobą książkę o wartości nieprzeciętnej. Książka bowiem, wprost luksusowo wydana, należy u nas do rzeczy bądź co bądź rzadkich, jakkolwiek nie ulega wątpliwości, że wygląd zewnętrzny podnosi wartość jej, tem bardziej, jeżeli chodzi o rzeczy pierwszorzędnej wagi. Nie da się bowiem zaprzeczyć, że ziemie zachodnie zajmują w życiu gospodarczem Polski jedno z miejsc naczelnych. Z tem większem zadowoleniem należy powitać, że Polska zachodnia, której znaczenie niezawsze bywa należycie oceniane, znałazło wyczerpujące naukowe opracowanie z punktu widzenia geograficznego.

Elementy geograficzne bowiem warunkują życie gospodarcze w daleko idącym stopniu i stąd stwarzają różnorodne jednostki geograficzno-gospodarcze, na które Polskę podzielić możemy. Nie ulega coprawda wątpliwości, że i woli człowieka samego przypada niemały udział w kształtowaniu zjawisk geograficznych, a tem samem zmianie krajobrazu geograficznego. Nie można jednak zapomnieć, że w działaniu swem człowiek zależny jest od zasadniczych elementów geograficznych jak: położenie, rzeźba terenu, gleba, sieć wodna, klimat itd., i nic innego nie pozostaje mu jak przystosowanie się i uzyskanie warunków naturalnych w jak największym stopniu. Autor więc rozpatruje całokształt zjawisk gospodarczych Polski zachodniej z stanowiska geograficznego, t. zn. nie tracąc związku z podłożem geograficznem, jako tłem, na którem one się rozgrywają.

Stąd też punktem wyjścia wymienionej pracy jest zarys fizyczno-geograficzny Polski zachodniej, rozpatrzony w części pierwszej zatytułowanej „Środowisko geograficzne". Jest to wcale udatna i dotychczas najobszerniejsza geografja fizyczna Polski zachodniej. Na przeszło 60 stronicach omawia autor rzeźbę hydrografji i klimat, ilustrując zjawiska te mapkami: moren czołowych, hypsometrji; pradolin, kęp, wybrzeża polskiego, hydrograficznemi i klimatycznemi. Każde zaś z powyższych zjawisk przedstawione jest na mapkach oddzielnych. Jakkolwiek takie oddzielenie rzeczy z sobą związanych mogłoby nasuwać pewne zastrzeżenie, to z drugiej strony niezaprzeczalna zaleta, że wskutek tego przedmiot przedstawiono niezwykle przejrzyście a nawet szczegółowo, usprawiedliwia w całej pełni podobne postępowanie. Zresztą trudno byłoby przedstawić kilka zjawisk na mapce o małej podziałce, nie zacierając szczegółów i przejrzystości tejże. Drugą zaletą oddzielnego przedstawienia zjawisk morfologicznych jest ta, że poszczególne mapki mogą być łatwiej porównywane z mapkami gospodarczemi, czy to uprawy czy komunikacyjnemi, co znów ułatwia uchwycenie związku z tym lub innym elementem geograficznym.

Część druga tomu pierwszego traktuje o ludności Polski zachodniej. Jest to opracowanie szczegółowe, które uwzględnia wszelkie zjawiska populacyjne omawianego terenu, a więc: zaludnienie, rozmieszczenie ludności, gęstość zaludnienia, skład narodowościowy, rozmieszczenie Niemców, stosunki zawodowe, ludność miejską i wiejską, skład ludności według wieku i wykształcenia, gęstość osiedli i ruch naturalny ludno ci. Każde z wymienionych zjawisk ilustrowane jest mapami i wykresami. Poznańskie pod względem gęstości zaludnienia zajmuje wśród dzielnic Polski miejsce siódme (74 mieszk. na 1 km^2). Pomorze zaś jedenaste (57 mieszk. na 1 km^2).

Ilość mieszkańców w Polsce zachodniej wynosi 2 913.000, co stanowi niespełna 11% ludności w Polsce wogóle. Jest to odsetek stosunkowo niewielki i nie idący w parze z rolą gospodarczą, jaką ziemie te spełniają. Tak ludność Poznańskiego jak i Pomorza w przewadze zajęta jest w rolnictwie. W Poznańskiem trudni się rolnictwem 55,7% ludności, na Pomorzu prawie 70%. Wliczono tu oczywiście takie zajęcia jak leśnictwo, hodowla, ogrodnictwo i rybactwo. W górnictwie i przemyśle zajętych jest w Poznańskiem 16,8%, na Pomorzu 13,5%. Reszta przypada na inne zawody. Bardzo ciekawe są wykresy, ilustrujące podział ludności według zawodów w poszczególnych powiatach i większych miastach. W związku ścisłym z zawodami stoi rozmieszczenie ludności miejskiej i wiejskiej. Na ludność miejską w Poznańskiem przypada 34%, w Pomorskiem 33%, co świadczy o stosunkowo małem umiastowieniu Polski zachodniej, mimo znacznej ilości miast. (152.)

Część III zajmuje się wytwórczością roślinną i obejmuje przeszło 260 str. Autor rozpatruje tu następujące zjawiska: strukturę agrarną, skład ludności rolniczej, użytkowanie ziemi, ogólny stan produkcji rolnej, produkcję roślin uprawnych, łąki i pastwiska, ogrodnictwo i nasiennictwo, a więc niezwykle wyczerpująca i umiejętnie ujęta charakterystyka rolnictwa Polski zachodniej. Liczne mapy i wykresy dopełniają całości.

Kilka poniższych danych oświetla wyraźniej znaczenie Polski zachodniej.

Odsetek ziem użytkowej jest niezwykle wysoki, szczególnie zaś gruntów ornych. W Poznańskiem zajmują ostatnie 65,7%, łąki 7,7%, pastwiska 2,6%, lasy 18,1% całkowitej powierzchni, na Pomorzu zaś: grunty orne 56,5%, łąki 6,1%, pastwiska 5,2%, lasy 22,5%. W ogólnej produkcji w Polsce na Poznańskie i Pomorze przypada 24,4%. W stosunku zaś do ilości mieszkańców jest to największa ilość w Polsce wogóle, gdyż w Poznańskiem przypada na 1 osobę 4,5 q, a na Pomorzu 4,0 q. Nawet w produkcji pszenicy ziemie zachodnie Polski zajmują miejsce poważne, a udział w ogólnej produkcji wyraża się 14,6%. W produkcji ziemniaków znów produkuje Poznańskie i Pomorze 24%, a cukru nawet 52,7%! A zapomnieć nie należy, że Poznańskie i Pomorze to tylko 11% ogólnej powierzchni Polski, z podobnym odsetkiem ludności.

Już powyższy pobieżny przegląd świadczy o przebogatej treści książki prof. Nowakowskiego. Olbrzymi wprost materjał, który już jako taki przedstawia niemałą wartość, został zebrany i umiejętnie opracowany. Jeżeli zaś jeszcze uwzględnimy ilustracyjne mapy i wykresy prawie wyłącznie oryginalne, to musimy przyznać, że nauce polskiej przybyła praca cenna i zewszechmiar pożyteczna.

Obok walorów naukowych nie można odmówić książce wysokiej wartości dydaktycznej. Składa się zaś na nią metoda przedstawienia i sposób ilustracyj zapomocą oryginalnych map i wykresów. Każdy inteligentny nauczyciel będzie w stanie wyzyskać i zużyć dla swych celów bogatą treść książki nietylko przy nauczaniu geografji Polski. Już w pierwszych lekcjach o najbliższej okolicy a dalej powiatu znajdzie mnóstwo wdzięcznych tematów, które z powodzeniem będzie mógł omówić i stopniowo wprowadzić w zagadnienie szersze metodą ściśle geograficzną. Ilustracje zaś i mapy łącznie z wykresami ułatwią w niemałym stopniu wyjaśnienie różnych zjawisk i uchronią przed czczym werbalizmem.

Książka prof. Nowakowskiego powinna zwrócić uwagę wszystkich nauczycieli, uczących geografję, jak i tych wszystkich, których interesują sprawy kresów zachodnich.

Dr. J. Mikołajski (Poznań).

KOMUNIKATY POWSZECHNEJ WYSTAWY KRAJOWEJ.

Szkolnictwo i oświata na Powszechnej Wystawie Krajowej.

Od delegata Ministerstwa W. R. i O. P. dla Wystawy Rządu na PWK. p. inż. Wł. Przanowskiego otrzymaliśmy kilka informacyj o pokazie szkolnictwa na Powszechnej Wystawie Krajowej.

P. Wł. Przanowski na wstępie zaznacza, że dział Wystawy oświatowej będzie miał ogromne znaczenia dla dalszego rozwoju szkolnictwa i oświaty w Polsce. Pozwoli on zorjentować się licznym rzeszom nauczycielstwa i działaczy oświatowych w całokształcie pracy w tej dziedzinie, pogłębić swoją wiedzę fachową i skorzystać z doświadczeń, które na PWK zostaną zaprezentowane.

Jaka jest myśl przewodnia pokazu Min. W. R. i O. P.? Przedewszystkiem pokaz zobrazowany zostanie według poszczególnych zagadnień, zwią-

zanych ze szkolnictwem i oświatą, bowiem ta forma daje Wystawie największą zwartość i przejrzystość. I tak przedstawiona zostanie organizacja władz szkolnych, budownictwo szkolne itp. a następnie powstanie szereg działów, które dadzą odpowiedzi na takie np. pytania: jak się uczy w Polsce przyrody, języka polskiego, jaki jest stan i rodzaj szkół zawodowych w Polsce itd. Na czele każdego działu stoi wybitny specjalista, który zbiera i rozdziela materjały.

Sposób zbierania materjałów. Zrobiliśmy wszystko, aby materjały na wystawę szkolnictwa były wyczerpujące. Najpierw zatem urządzono 12 wystaw szkolnych w siedzibie kuratorjów, z których wybrano odpowiednie eksponaty. Specjaliści, stojący na czele działów, przeprowadzili dokładne prace dla uzgodnienia materjałów itp. W chwili obecnej prace te są na ukończeniu i materjały przygotowuje się do wysyłki. Jeszcze raz pragnę zaznaczyć, że przedstawione one zostaną w układzie metodycznym, obrazującym drogę do rezultatów, jakie osiągnął dany dział szkolnictwa, czy też wogóle pracy oświatowej w Polsce.

Jakie będzie rozmieszczenie pokazu? Przestrzeń, którą pokaz zajmie, będzie znaczna, bowiem o obszarze około stu normalnych klas szkolnych. Dokładne studja przygotowawcze pozwalają przypuszczać, że planowość rozmieszczenia będzie o ile możności zupełna. Na zakończenie pragnę przypomnieć, że teatr i film szkolny uzupełnią obraz pracy szkolnej w Polsce. Jeżeli zaś idzie o całość PWK, to dla dalszego pomyślnego rozwoju szkolnictwą byłoby rzeczą zewszechmiar pożądaną, aby do Poznania zjechały jak najliczniejsze rzesze młodzieży i nauczycielstwa. Pomijając już dział wystawy oświatowej, dokładne zwiedzenie PWK da naszym pedagogom przebogaty materjał do obserwacji i myślenia oraz wszystkim niezmiernie rozszerzy i pogłębi horyzont patrzenia na współczesną Polskę.

Tanie kwatery dla Nauczycielstwa.

Zarządy organizacyj nauczycielskich, a mianowicie: a) Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, b) Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i c) Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych w zrozumieniu doniosłości Powszechnej Wystawy Krajowej dla nauczycielstwa postanowiły stworzyć warunki, umożliwiające zwiedzenie P. W. K. wszystkim Koleżankom, Kolegom oraz członkom ich rodzin przez zabezpieczenie im wygodnych i tanich kwater podczas pobytu w Poznaniu. W tym celu każda z wymienionych organizacyj zakupiła odpowiednią ilość łóżek całkowicie wyposażonych, a mianowicie: Z. P. N. S. P. — 400 łóżek; Stow. Chrz.-Nar. N. Sz. P. — 200 łóżek; T. N. S. W. — 80 łóżek. Opłata dzienna wynosić będzie od łóżka z 2 prześcieradłami, kocem, jaśkiem — prawdopodobnie 3 zł. Na pomieszczenie wyznaczone zostały dwa wielkie sąsiadujące ze sobą gmachy szkolne. Wszyscy nauczyciele, zamierzający zwiedzić P. W. K., zechcą zgłaszać się do biur kwaterunkowych wymienionych organizacyj pod adresami: Z. P. N. S. P. — Poznań, ul. Słowackiego 58-60; Sekretarjat Stow. Chrz.-Nar. Naucz. Szk. Powsz., Poznań, ul. Działyńskich 4; T. N. S. W. Zarząd Okr, Poznań, Sienkiewicza 7, podając imię, nazwisko i przynależność organizacyjną, dokładny adres, dzień

przyjazdu, ilość dni pobytu. Ze względu na wpływające już zgłoszenia zaleca się jak najwcześniejsze zarezerwowanie sobie miejsca. Do pisemnego zgłoszenia według powyżej podanego wzoru na przynajmniej 10 dni przed przyjazdem, dołączyć należy połowę całkowitej opłaty.

Instrukcje w sprawie zgłaszania wycieczek zbiorowych na P. W. K.

Wielkopolski Związek dla Popierania Turystyki (Poznań, Grunwaldzka 22a), który przez swoich delegatów zajmuje się w całym kraju propagowaniem i organizacją ruchu wycieczkowego na Powszechną Wystawę Krajową, otrzymuje częstokroć zawiadomienia o przyjeździe takiej lub owej wycieczki zbiorowej na PWK bez podania bliższych danych, co do czasu, w którym wycieczka przybywa, ilości osób itd.

Aby uniknąć przewlekłej w tej sprawie korespondencji, Dyrekcja Związku podaje do ogólnej wiadomości, że zgłoszenie wycieczki winno zawierać:

1) miejscowość i datę wysłania zgłoszenia,

2) nazwisko kierownika wycieczki,

3) społeczny charakter uczestników,

4) ilość osób z podaniem płci (jeśli w grupie są małżeństwa, należy to zaznaczyć),

5) w jakim okresie wycieczka pragnie przybyć do Poznania? (Ze względu na spodziewany duży napływ wycieczkowiczów, zaleca się podać trzy terminy przybycia do wyboru Dyrekcji i Związku. Dyrekcja zastrzega sobie w każdym razie możność wyznaczenia innego terminu),

6) na ile dni?

7) czy uczestnicy reflektują na lepsze kwatery w domach prywatnych i mniej więcej w jakiej cenie, czy też chcą mieć kwatery tańsze, masowe i w jakiej cenie?

8) czy — oprócz zabezpieczenia wycieczce opieki Związku i planowego zwiedzenia Wystawy oraz osobliwości miasta Poznania z transportem osób i bagażu z dworca do kwater — uczestnicy pragną mieć zabezpieczone wspólne obiady i kolacje, lub tylko obiady, w jakiej ilości i w jakiej mniej więcej cenie?

9) czy uczestnicy pragną zwiedzić tylko Wystawę, czy też i miasto?

10) czy, wykorzystując przyjazd do Poznania, uczestnicy pragną też zwiedzić Wielkopolskę i Pomorze, lub też inne części Polski? (Podać, co chcieliby zwiedzić).

Wycieczki należy zgłaszać w I terminie do dnia 15 kwietnia, w II do dnia 1 czerwca, w III do dnia 15 lipca.

Najpóźniej na tydzień przed wyznaczonym przez Dyrekcję dniem przyjazdu wycieczki do Poznania, należy podać Dyrekcji dokładny czas przyjazdu pociągu do Poznania (godzina i minuty) oraz kierunek, z którego wycieczka przybywa. Zgłoszenie takie może być dokonane telegraficznie.

Zgłaszajcie wycieczki na P. W. K.!

Do dnia 15-go lutego br. zapowiedziało już swój przyjazd na Powszechną Wystawę Krajową kilkaset wycieczek tak z kraju, jak i zagranicy.

Krajowych wycieczek zgłoszonych jest około 250, w czem ponad 100 wycieczek szkolnych, a reszta z kół rolniczych, handlowych, rzemieślniczych itd Zagranicznych wycieczek zgłoszono już ponad 50, w tem 25 z Ameryki a reszta z krajów europejskich jak: Czechosłowacji, Danji, Szwecji, Francji Belgji, Anglji, Holandji, Szwajcarji, Finlandji i Jugosławji.

Wszystkie wycieczki winny być jak najspieszniej zgłaszane do Referatu Kongresów i Zjazdów PWK (Poznań, Grunwaldzka 22) z możliwie dokładnie ustalonemi datami przyjazdu i odjazdu, jakoteż przypuszczalnej ilości uczestników wycieczek, a to celem zarezerwowania wymaganej ilości kwater.

Dlaczego i jak należy zwiedzić P. W. K. w Poznaniu.

Wszyscy, interesujący się bliżej sprawami organizacji i prowadzenia wycieczek na PWK w Poznaniu, jako też ci, którzy pragną poznać szczegółowo układ terenów, rozmieszczenie pawilonów — znajdą wyczerpujące informacje w broszurce pt.: „Dlaczego i jak należy zwiedzić Powszechną Wystawę Krajową w Poznaniu“. Broszurę tę obejmującą 120 str. tekstu otrzymać można w Wydziale Propagandy PWK. Omówiono w niej również kwestje aprowizacji, komunikacji, kwaterunku gości w czasie Wystawy. Podano terminarz zawodów sportowych, tudzież kongresów i zjazdów. Prócz tego znajdujemy w niej kilka rozdziałów poświęconych specjalnym zagadnieniom, jak np.: „Zadanie szkolnictwa wobec PWK“, „Wychowanie fizyczne na PWK“, „Znaczenie rolnictwa dla PWK“, „Wystawa Rządu“, „Propaganda PWK“.

Przewidziane ulgi kolejowe dla jadących na P. W. K.

W związku z ostatnim pobytem w Poznaniu i Zbąszyniu p. Ministra Komunikacji Kühna, który badał możliwości daleko idących udogodnień komunikacyjnych dla osób i grup udających się na Powszechną Wystawę Krajową, dowiadujemy się, że w Ministerstwie Komunikacji rozważany jest projekt przyznania 66% zniżki kolejowej dla robotników i wycieczek organizowanych na ziemiach wschodnich Rzeczypospolitej — zniżki, które przyznane zostały ostatniem zarządzeniem Ministerstwa Komunikacji dla grup wycieczkowych młodzieży szkolnej.

Dalej Min. Komunikacji, pragnąc przyczynić się do wzmożenia ruchu turystycznego w całym kraju, nosi się z zamiarem wydania okrężnych biletów kolejowych (2-miesięcznych i 2-tygodniowych), które upoważniałyby do 33% zniżki. W płaszczyźnie rozważanych udogodnień kolejowych przewidziane jest również przyznanie roszczenia do osobnego wagonu kolejowego dla grup wycieczkowych, złożonych z 35 osób, a do osobnego pociągu dla grup wycieczkowych obejmujących 450 osób. Wycieczki takie musiałyby być zgłoszone najpóźniej na 4 tygodnie przed wyjazdem do swych Dyrekcyj Kolejowych, oraz do centralnych biur wycieczkowych, urzędujących jedno — w Min. Komunikacji, drugie — w Poznańskiej Dyrekcji Kolejowej.

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.